

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rok 2014

Pavla Markupová

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Spolupráce žáků I. a II. stupně v procesu učení

The Cooperation of First and Second Graders in the Learning
Process

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Anna Tomková Ph.D.

Autor diplomové práce: Pavla Markupová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: březen, 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Spolupráce žáků I. a II. stupně v procesu učení vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s trvalým uložením práce v databázi Theses.

V Kladně dne 7.3.2014

Podpis: 

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce PhDr. Anně Tomkové Ph.D. za odborné a inspirativní vedení, za podporu a cenné rady i připomínky, které mi poskytovala v průběhu zpracování mé práce. Rovněž bych chtěla poděkovat všem pedagogům, kteří se mnou v rámci výzkumu spolupracovali. Díky patří i mé rodině a přátelům za jejich pomoc, podporu a trpělivost.

ANOTACE

Práce je zaměřena na spolupráci žáků I. a II. stupně v procesu učení. Poukazuje na možnosti, jaké tato činnost nabízí. Doporučuje metody vhodné pro práci s dětmi na základní škole. Teoretická část se zabývá problematikou učebních stylů, osobností jak žáka, tak i učitele a jejich vlivem na kooperační vyučování. Poukazuje na to, zda ovlivňuje učební styl a osobnost jedince spolupráci ve skupině. Zabývá se vývojem osobnosti dítěte na základní škole a možnými typy osobnosti, které se ve třídě vyskytují. Dále definuje znaky kooperačního učení a seznamuje s metodami a technikami, které lze během spolupráce žáků využívat.

Praktická část analyzuje výsledky dlouholetého akčního výzkumu jedné třídy, která byla ke spolupráci s mladšími žáky postupně připravovaná. Zkoumá také rozvoj a zrání kooperativních dovedností pozorovaných žáků a porovnává je s dovednostmi stejně starých spolužáků, kteří ke kooperaci vedeni nebyli. Součástí práce jsou konkrétně zpracované praktické celky využívaných metod.

ANNOTATION

The work is focused on the cooperation among first and second grade pupils in the learning process. It points out the possibilities that this activity offers. It recommends suitable methods for working with children in primary schools. The theoretical part deals with learning styles, personalities of both the student and the teacher and their influence on cooperative teaching. It finds whether learning styles and personalities of the individual influence the cooperation within the group. It deals with the development of the children personality in primary schools and possible personality types that occur in the classroom. It also defines the characteristics of cooperative learning and it presents the methods and techniques that you can use during the pupils cooperation.

The practical part analyzes the results of long-term research in one classroom that was systematically prepared for the cooperation with youngsters. It also discovers the development and maturation of cooperative skills of observed pupils and compares them with the skills of the same age classmates, who were encouraged to cooperate. The part of this work includes specifically processed practical units with used methods.

ABSTRAKT

Práce se zabývá spoluprací žáků I. a II. stupně základní školy. Analyzuje, do jaké míry jsou žáci II. stupně schopni předat své znalosti žákům I. stupně. Dále sleduje, jak ovlivňuje učební styl a osobnost jedince spolupráci ve skupině.

V praktické části je zaznamenáno dlouhodobé zkoumání jedné třídy, která byla ke spolupráci mladších a starších žáků systematicky vedena. Výsledky akčního výzkumu sledované třídy vyhodnocují vyšší stupeň kooperativních a komunikačních dovedností jednotlivých žáků než u těch, kteří se spoluprací dříve nezabývali.

Vedení dětí ke spolupráci postupně rozvíjelo nejen jejich vztah k mladším spolužákům, ochotu pomoci druhému, respektovat názory ostatních, ale upevnilo i vzájemné vztahy ve sledované třídě.

ABSTRACT

The work deals with the cooperation of pupils among first and second grade pupils in a primary school. It analyzes to which extent are second grade pupils able to give their knowledge to pupils of the first grade. Then it shows how the learning style and the personality affects the cooperation of an individual within the group.

The practical part proves the long-term investigation in one class that was systematically prepared for the cooperation among older and younger pupils. The results of this research in the observed class evaluate higher level of cooperative and communication skills of individual pupils than those, who previously did not deal with cooperation.

Teaching pupils how to cooperate gradually developed their relationship not only to younger classmates, but to the willingness to help each other, to respect the opinions of others and it also strengthened the relationships in the observed classroom.

Klíčová slova: učební styl, osobnost jedince, periodizace psychického vývoje, typologie osobnosti, kooperace, metody kooperačního učení, akční výzkum, projekt, dílna čtení

Keywords: learning styles, individual personality, periodization of mental development, personality typology, cooperation, cooperative learning methods, action research, project, workshop of reading

OBSAH

Úvod

I. Teoretická část

1. Pedagogicko-psychologický pohled na žáka

1.1 Učební styly

1.1.1 Zkušenostní psychologie učení

1.1.2 Žákovské učení

1.1.3 Typy inteligence

1.1.4 Typy učení

1.1.5 Styl učitele

1.2 Osobnost

1.2.1 Osobnost a její vývoj

1.2.2 Periodizace psychického vývoje

1.2.3 Typologie osobnosti

1.2.4 Typy temperamentu

1.3 Kooperace

1.3.1 Charakteristika kooperace

1.3.2 Rozlišení skupin

1.3.3 Typy kooperace

1.3.4 Znaký kooperačního učení

1.3.5 Metody a techniky kooperativního vyučování

2. Pedagogicko-psychologický pohled na učitele

2.1 Osobnost učitele

2.2 Rysy učitelovy osobnosti

2.3 Typologie učitele

2.4 Výukový styl učitele

2.5 Řízení tým

II. Praktická část

3. Pedagogický výzkum

3.1 Akční výzkum

3.2 Příklady dobré praxe

3.2.1 Začátek spolupráce

3.2.2 Projektové vyučování - Ptáci

3.2.3 Projekt - Les

3.2.4 Pomoc při učení

3.2.5 Dílna čtení

Závěr

Použitá literatura

Přílohy

Úvod

Jako téma diplomové práce jsem si vybrala „Spolupráce žáků I. a II. stupně v procesu učení“. Pracovala jsem na tomto tématu, protože se aktuálně týká mé pedagogické praxe a oblasti, na kterou se zaměřuji. Moji motivací pro tuto práci bylo podpořit starší žáky v předávání získaných znalostí mladším žákům. Poukázat na to, že společná práce na daném cíli buduje nejen vztahy ve skupině, ale i každého jedince osobně.

Učím na základní škole v Kladně na I. i II. stupni. Tuto městskou školu navštěvuje 540 žáků, z toho na I. stupni je 11 tříd a na II. stupni 12 tříd. Při vstupu do školy si mohou rodiče s dětmi rozhodnout, v jaké třídě se bude jejich potomek dále vzdělávat. Na výběr jsou třídy s rozšířenou výukou hudební výchovy, tělesné výchovy nebo třída bez zaměření. Do hudební třídy se děti hlásí v prvním ročníku a s tříhodinovou týdenní dotací hudební výchovy postupují až do devátého. Sportovní třídy jsou od šestého ročníku, i zde mají děti tři hodiny tělesné výchovy týdně. Pokud navštěvují děti třídu bez zaměření, vybírají si z následujících seminářů (dějepisný, matematický, sportovní a výtvarný).

V této práci bych se chtěla zabývat tématem spolupráce starších a mladších žáků na základní škole. Poukážu na možnosti, jaké tato činnost nabízí a také na metody, které jsou pro spolupráci vhodné. Dále se budu zabývat učebními styly jedince, osobností jak žáka, tak i učitele a jejich vlivem na kooperační vyučování.

Teoretickou část rozdělím na dvě hlavní oblasti. První oblast bude zahrnovat pedagogicko-psychologický pohled na žáka a pohled na učitele.

V první kapitole budu definovat učební styl žáka. Popíši různé přístupy k učení a zaměřím se i na typologii inteligence jedince.

Ve druhé kapitole se budu zabývat vývojem osobnosti dítěte na základní škole a možnými typy osobnosti, které se ve třídě vyskytují. Zamyslím se nad otázkou: Jak ovlivňuje učební styl a osobnost jedince spolupráci ve skupině?

Třetí oddíl bude věnován kooperaci. Jaké typy kooperace existují, definuji znaky kooperačního učení a seznámím s metodami a technikami, které se mohou během spolupráce žáků v primárním školství používat.

Druhá oblast teoretické části bude řešit pedagogicko-psychologický pohled na učitele. Úvod je věnován osobnosti učitele, dále se zaměřím na to, s jakými rysy učitelovy osobnosti se můžeme setkat a jaké typy učitelů rozpoznat. Závěr této kapitoly je věnován strategii řízení týmu. I zde zodpovím otázku: Jak ovlivňuje osobnost vyučujícího a jeho styl práce formu spolupráce mladších a starších žáků.

Po teoretické části se zaměřím na praktickou. Vycházet budu ze zkušeností, které jsem během praxe získala. Tato část se zabývá akčním výzkumem. Ten vycházel z výzkumné otázky: Do jaké míry jsou žáci II. stupně schopni předat své znalosti žákům I. stupně?

Protože se o spolupráci mladších a starších žáků zajímám, zkoumala jsem i rozvoj a zrání kooperativních dovedností žáků v konkrétní třídě v dlouhém časovém úseku. Tato třída měla několik možností vstoupit do spolupráce s mladšími spolužáky a několikrát se zúčastnit pomoci při učení žáků na prvním stupni základní školy. Pokaždé tato činnost probíhala jinou formou, starší žáci předávali své znalosti v různých ročnících, což velmi přispělo k rozvoji jejich dovednosti spolupracovat. Výsledným produktem byla dílna čtení, kde si starší žáci ověřili, jak na tom se spoluprací a pomocí při učení s mladšími dětmi jsou. Aby bylo možné srovnání a posouzení, zda a kam se žáci II. stupně ve spolupráci posunuli, proběhla dílna čtení i v paralelní deváté třídě. Tyto děti měli pouze jednu zkušenost s pomocí při učení a to jen v první polovině devátého ročníku. V druhé polovině roku se aktivně zapojili do čtení s žáky třetí třídy. Velmi zajímavé bylo následné porovnání obou devátých tříd. To, jak se žáci při spolupráci chovali, jak přistupovali k mladším dětem, i jak používali metody podporující rozvoj čtení.

Během praktické části jsem si pokládala následující otázky, na které jsem hledala v průběhu výzkumu odpovědi. Jaká je závislost mezi schopností spolupráce vzhledem k osobnostem a učebním stylům žáků? Lze vyhodnotit na základě zkušeností žáků hlavní organizační problémy skupinové práce? Poslední otázka se týkala spolupráce mezi učiteli. Je potřeba získat učitele I. stupně pro spolupráci s žáky II. stupně při jejich aktivitách s žáky I. stupně?

Téma: Ústředním tématem mé práce je spolupráce starších a mladších žáků na základní škole. Učím na prvním i druhém stupni ZŠ a mojí snahou je připravit žákům možnosti pracovat v týmu při řešení daného úkolu, naučit je oceňovat zkušenosti druhých, respektovat názory druhých a snažit se smysluplně předat své znalosti a dovednosti mladším spolužákům.

Cíl: Vytvořením prostoru pro kooperaci žáků I. a II. stupně pomocí metod kooperačního učení a na základně získaných zkušeností pozorovat vývoj kooperativních dovedností sledované třídy. Dalším cílem, a to praktickým, je naučit žáky pracovat na společném díle tak, aby obě zmiňované skupiny efektivně využily svůj čas a vzájemně se obohatily, co do znalostí, dovedností, kompetencí a vlastních zkušeností. Třetím cílem je poukázat na možné problémy, které se mohou během spolupráce vyskytnout.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Pedagogicko-psychologický pohled na žáka

Nejdříve se budu zabývat otázkou rozmanitostí učebních stylů a jejich specifikací. Poté budu definovat osobnost jedince, pojem spolupráce a následně se zamýšlet nad danou otázkou: Jak ovlivňuje učební styl a osobnost jedince spolupráci ve skupině?

1.1 Učební styly

V pedagogickém slovníku o učebním stylu čteme: *„Jemné, relativně stálé projevy individuality člověka v mnoha situacích učení. Jsou to svébytné postupy při učení, které jedinec v daném období života preferuje. Svěbytnost se projevuje orientovaností aktivit, motivovaností jedince, strukturou a pořadím vykonávaných aktivit, hloubkou učení, propracovaností postupů a pružností jejich používání. Vyvíjí se z vrozeného základu (kognitivní styly), ale obohacují se a proměňují během jedincova života jednak bezděčně, jednak záměrně (na základě vnějšího řízení i autoregulace).“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 293-294)

Učební styl je pojem velmi široký a každý se s ním po celý život setkává. Vše začíná už od narození a to tak, že si každé dítě hledá svoji vlastní cestu k poznání. Dítě a jeho přístup k učení je dále ovlivňováno školním vzdělávacím systémem, proto se v tomto školním období jeho styl učení asi nejvíce formuje a utváří. Později se spoléhá na svůj učební styl nebo několik stylů, které si při učení osvojilo.

Vzhledem k tomu, že je velmi mnoho kategorií učebních stylů, rozhodla jsem se ve své práci použít jen ty, které pro svoji praxi považuji za důležité. Proto jsem zvolila následující výběr stylů:

1.1.1 Zkušenostní psychologie učení

1.1.2 Žákovské učení

1.1.3 Typy inteligence

1.1.4 Typy učení

1.1.5 Styl učitele

1.1.1 Zkušenostní psychologie učení

Mareš ve své knize upozorňuje; zastánci tohoto přístupu k učení předpokládají, že učení je cyklický proces, který se proměňuje s věkem a jehož východiskem je zkušenost člověka.

Hlavním představitelem tohoto směru je americký psycholog D. A. Kolb, který popisuje čtyři stavy uceleného cyklu zkušenostního učení. „*Modelově bychom mohli jeho teorii popsat takto: Žák zažívá bezprostřední konkrétní zkušenost se světem a se sebou. Vnímá ji, pozoruje ji a přemýšlí o ní i o sobě z různých hledisek, nastupuje tedy další stav – promýšlejícího pozorování. Výsledkem přemýšlení je tvoření abstraktních pojmů, zobecnění, což mu umožňuje spojit vše do pracovních „teorií“. Poté žák užívá svých pracovních závěrů, zobecnění, pojmů v praxi; objevuje se aktivní experimentování. Výsledkem je další zkušenost – bohatší, ověřenější – a cyklus může pokračovat znovu.*

Čtyři stavy uceleného cyklu zkušenostního učení jsou vlastně čtyři způsoby zpracovávání informací, kde za každým z nich stojí odpovídající styl učení:

- *získávání konkrétních zkušeností odpovídá styl označovaný jako **prožívání**;*
- *reflektujícímu pozorování – **vnímání***
- *abstraktní konceptualizaci – **myšlení***
- *aktivnímu experimentování – **konání***“

Kolb se zamýšlí i nad otázkou, zda se mohou styly učení proměňovat s věkem člověka. Lidský život zde rozděluje do tří vývojových etap. První etapa nese pojmenování: **získávání** a definuje období od narození do patnácti let. V tomto období dítě získává poznatky o svém okolí a osvojuje si základní dovednosti. Důležitost je kladena na konkrétní poznávání, protože dítě je v té době nevyhraněné a přijímá plně věci kolem sebe. Teprve později, v období puberty, se začíná z určitých věcí vyčleňovat.

Druhá vývojová etapa pokračuje od 16 do 40 let a je nazývána: **specializování**. V tomto období si člověk volí, jakým směrem se v životě dá, zaměřuje svoje vzdělání na konkrétní obor, který ho bude specializovat ve svém pozdějším zaměstnání. Protože má mnoho zkušeností, aktivně používá několik učebních stylů, které jsou mu blízké.

Problém nastává později, při následné specializaci v oboru, která způsobuje vyhraněnost většinou pro jeden učební styl a tím nedovolí rozvoj ostatních.

Třetí vývojovou etapu nazývá Kolb jako **integrování**. Ta trvá od 40 let věku až do konce života. V tomto období je člověk dostatečně specializován, proto se snaží využít i další své schopnosti, které byly během života opomíjeny nebo nebyly využity vůbec.

Jakým směrem se bude jeho poznání ubírat, závisí na upřednostněných učebních stylech. Lidé, kteří svoji zkušenost se světem a sebou založili na vnímání, pozorování a přemýšlení, mohou začít využívat svých závěrů pozorování v praxi. Začínají být aktivními v různých oblastech svého života. U jiných jedinců můžeme vidět i opačný postup. Ty osoby, které během svého vývoje aktivně experimentovaly, se více zamýšlí nad sebou a světem kolem nich. A lidé, kteří se zabývali více než ostatní myšlením a spojovali vše do pracovních teorií, se nyní více zabývají konkrétními zkušenostmi.

Jsou i osoby, které dříve vycházely z konkrétních zkušeností, v tomto období se však učí abstraktnímu usuzování a zobecňování.

Z toho vyplývá, že v životě člověka se objevují v různých obdobích jiné přístupy k učení, což se projevuje i na jednotlivých učebních stylech, které jedinec používá. Člověk tak prochází určitou proměnou, využívá své zkušenosti z učení a lépe rozumí sobě samému i svému okolí. (Mareš, 1998, s. 21-24)

1.1.2 Žákovské učení

Další klasifikaci stylu učení nacházíme v pedagogické psychologii. Mareš ve své knize hovoří o dvou představitelích, Skotu N. J. Entwistlemu a Australanu D. Newblemu. Entwistle poukazuje na to, že žákovské učení vychází z různých přístupů žáků k učení. To znamená, že jsou ovlivněny více aspekty (jako např.: osobností jedince, motivací k učení, vztahem k jednotlivým předmětům i učitelům, rodinným zázemím, podmínkami pro učení, požadavky školy, atd.)

D. Newble a N. J. Entwistle definovali tři základní přístupy k učení: povrchový, hloubkový a strategický. Z čehož vyplývá, že jednotlivé přístupy vychází z různých motivací, vedou k odlišným procesům učení a v konečné fázi poukazují na odlišné výsledky učení.

- U **povrchového přístupu k učení** nacházíme proces memorování, jde především o paměťové reprodukování učiva. Žák se soustřeďuje na izolované úlohy a fakta. Užívá rutinních postupů a opakování. Porozumění je malé či žádné, žák uvádí nepodstatné detaily, základní fakta jsou nepropojená. Motivací žáka je vyhnout se neúspěchu.

- U **hloubkového přístupu k učení** nacházíme zájem o učivo s vnitřním záměrem skutečně porozumět učivu. Tento přístup má tři fáze. Jako první jmenujme **operační učení**, které zkoumá důkazy a může zahrnovat pamětní učení. Jeho výsledky jsou částečné porozumění, detailní znalost relevantních faktů a malá propojenost s principy. Druhé v pořadí je **pružné učení**, které spojuje důkazy s myšlenkami. Výsledkem je hluboké porozumění, integrování principů s fakty a užití důkazů k argumentaci. Třetí se nazývá **inkluzivní učení**, které spojuje myšlenky. Dochází k částečnému porozumění, vztahy mezi principy nejsou podloženy důkazy.

- Poslední **přístup k učení je strategický**, jehož operační proces s porozuměním užívá to, co vede k nejlepším známkám. Motivací je soutěžit s ostatními a uspět jakýmkoli způsobem. I zde se projevuje rozdílná úroveň porozumění.“ (Mareš, 1998, s. 38-40)

1.1.3 Typy inteligence

Fisher ve své knize popisuje jednotlivé typy inteligence. Dozvídáme se, že americký autor Howard Gardner s řadou spolupracovníků vyvinul teorii mnohočetných inteligencí. To znamená, že lidé jsou schopni zpracovávat informace prostřednictvím jednotlivých stránek své inteligence. Pokud dojde k propojení několika stránek inteligence zároveň, stává se učení výkonnější.

- **Zraková (prostorová inteligence)** je využívána všude tam, kde znázorňujeme předměty a jejich vztahy. Názorné myšlení pomáhá při orientaci v mapě a v jejích nákresech. Během učení je dobré psát a vidět napsané, kreslit obrázky, nákresy,

schémata a návrhy modelů. Další formy názorného myšlení je představování si předmětů a hraní her typu dáma. Zrakové typy se nejlépe učí tomu, co vidí.

- **Hudební intelligence** je dalším druhem intelligence, využitelné pro všechny lidi. Ti si vybavují zvuky, znělky, melodii, rytmus a hudbu. Z toho vyplývá, že tento typ si bude dobře pamatovat školní výklad, písničky, říkanky apod.

- **Řečová (verbální intelligence)** používá slova a pojmy, v řeči i v písmu, což pomáhá rozvíjet myšlení. Při učení pomáhají slovní hříčky, sdělování a vysvětlování získaných poznatků, prezentování svého názoru, psaní dopisů, deníku, řešení nebo sestavování křížovek, tvoření vlastního časopisu.

- **Fyzická intelligence (pohybová)**, díky ní dokážeme vyjádřit emoci tancem, zahrát pantomimu, vyrobit model letadla nebo hrát tenis a u všech těchto činností vždy zapojujeme svoji mysl. Dobře si pamatuje věci, které můžeme udělat (experimenty, laboratorní práce, příprava pokrmů, hry, sport, rukodělná činnost). Dobrým pomocníkem při učení jsou také exkurze.

- **Logicko-matematická intelligence** upřednostňuje práci s čísly a fakty, užití logiky, zdůvodnění, propojení látky s předchozími tématy. Uplatňuje se ve vědeckém myšlení. Dává přednost systému a souvislostem. Dokáže vnímat pravidelnosti a vztahy mezi jevy. Posilovat tuto inteligenci můžeme vedením osobních účtů, plánováním cest, počítáním z paměti, organizováním a řešením logických hádanek.

- **Interpersonální intelligence (sociální)** je schopnost chápat druhé. Pomáhá při rozvoji sociálních dovedností, dokázat se vcítit do druhého, učit se od něj, spolupracovat. Upřednostňuje učení ve dvojicích, ve skupinách nebo s druhými lidmi, prospěšné je i učení druhých lidí (doučování). Rozvíjet ji můžeme nasloucháním druhým, pomocí při řešení problémů, péčí o mladší děti nebo jedince, kteří pomoc potřebují a společnou práci v týmu nebo diskusí.

- **Intrapersonální inteligence (metakognitivní)** je nejdůležitější formou inteligence, protože souvisí s uplatňováním ostatních stránek inteligence. Je to přístup k tomu, co si myslíme a co děláme. Klíčem k úspěšnému učení je umět plánovat, předvídat, pamatovat si a zjišťovat. Pro rozvoj použijeme osobní záznamy, naučíme se správně využívat čas, hovořit o svých náladách, stanovit si osobní cíle a dosáhnout jich, kontrolovat a hodnotit. Zde prospívá více samostatná práce a samostudium, propojování látky s osobními zkušenostmi. (Fisher, 1995, s. 15-22)

1.1.4 Typy učení

Trochu jiné členění nacházíme u Miloše Sováka, který vychází také z toho, že u každého jedince nacházíme rozdílný způsob učení. Tyto typy učení dělí do čtyř kategorií:

- **Typ komunikativní (sluchově mluvní)**, do této skupiny zařadíme jedince, kteří dokážou velmi pozorně poslouchat výklad, se zájmem se soustředí na slyšenou látku a v běžné konverzaci mnohokrát dokončují větu mluvícího. Pro lepší zapamatování si látku předřikávají, hovoří o ní s druhými lidmi a tím si ujasňují pochopení pojmových souvislostí, které se tímto ukládají do paměti. Tito lidé jsou většinou hudebně nadaní, hudební sluch jim pomáhá při učení se cizího jazyka. Sluchová paměť je pro tento typ učení dominantní.

- **Typ vizuální (zrakový)** je velmi častým typem učení. Jedinci si velmi dobře pamatují vše, co vidí. Pozorují věci kolem sebe, všímají si prostředí, kde se nachází a rádi navštěvují galerie. Při učení sledují text a přesně si pamatují místa, kde jsou jednotlivé poučky zapsány. Na přednášce si dělají podrobné zápisky a až po jejich přečtení si učivo utřídí a pamatují. Při opakování dané látky používají schémata a grafy, což vyhovuje jejich zrakovému vnímání.

U tohoto typu učení je vyhraněná zraková paměť, kterou mají zvláště malíři a kreslíři. Tito lidé se velmi rychle orientují v mapách, plánech či nákresech. Spisovatelé dokážou popsat krajinu nebo jiné objekty do posledního detailu. Vzhledem k tomu, že člověk je především tvor zrakový, orientuje se v prostředí hlavně zrakem.

- **Typ haptický (hmatový) a pohybový** využívá při učení převážně pohyb, popřípadě hmat. Pro tyto jedince je důležité si předměty, o kterých se učí, nejprve ohmatat, očichat nebo ochutnat. Při čtení si ukazuje prstem jednotlivé řádky nebo místa ležící na mapě.

Jedinci tohoto typu se při učení nejraději pohybují, učí se při chůzi tak, že přecházejí po pokoji a vyslovují učební látku. Když mají delší dobu sedět na místě, pomůže jim se na chvíli projít a potom mohou soustředěně pokračovat ve své práci.

Lidé tohoto typu si rychle osvojují řemeslné, výtvarné i pohybové dovednosti. Stačí jim sledovat danou práci, zkusit si to a pak už mohou samostatně vykonávat naučené výkony.

- **Typ verbálně abstraktní (slovně pojmový)** se při učení zaměřuje na jednotlivé pojmy a jejich souvislosti. Vyhledává vzájemné vztahy a vazby, aby si látku osvojil a zapamatoval. Realitu tyto lidé vnímají více v symbolech, blízké jim jsou matematické vzorce a vědecké značky.

Pokud bude vyučující upřednostňovat pouze tento typ učení, může se stát, že se vyskytnou jedinci, kteří probírané látce plně neporozumí. Jejich snaha se zvrtné v pouhý slovní dril jednotlivých frází bez obsahových spojitostí. (Sovák, 1985, s. 65-68)

1.1.5 Styl učitele

Také škola má s učebními styly mnoho společného. Je to právě učitel, který by měl žáky s jednotlivými styly seznamovat a pomáhat rozvíjet u dětí různé typy učení. On sám by se měl také vzdělávat a svoji kvalifikaci si obvykle dál rozšiřovat. Po letech vlastního studia si osvojí učební styl, který mu vyhovuje a považuje ho pro sebe za optimální. Stává se však, že učitel při výuce upřednostňuje pro všechny zúčastněné vlastní styl učení, což může být pro některé žáky problematické, zvláště když oni sami preferují styl odlišný.

Učitel by měl vědomě zohledňovat všechny žákovské styly učení, což může být pro něj někdy namáhavé, protože při své výuce bude muset přemýšlet tak, aby každý styl učení mohl být zastoupen. Ve své praxi se může setkat i se styly, které se mu budou

zdat zvláštní nebo nepříliš dobré, ale i ty by měl akceptovat. Vzhledem k rozmanitým přístupům k učení a možnostem, které žáci mohou využívat je tolerance důležitá.

Zajímavý je pohled na soulad či nesoulad učitelských a žakovských stylů, kterým se ve své studii zabýval S. Messick a popsal ji ve své knize Mareš. Pokud se učební styly žáka a učitele shodují, je zde předpoklad pro dobrou spolupráci. Oba si více rozumí, nemají problémy v komunikaci, váží si jeden druhého. Učební styl žáka se v tomto směru rozvíjí.

Vyskytne-li se nesoulad v učebních stylech nebo ho pedagog vyvolá záměrně, jsou na žáka kladeny nové požadavky, které nemůže splnit obvyklým způsobem. To může vyvolat zájem o jiné strategie učení a podnítit i žakovskou tvořivost. Pro žáka má i tento přístup své výhody. (Mareš, 1998, s. 167-169)

Podíváme-li se na učební styly globálně, zjišťujeme, že jich je velké množství. Každý člověk si během života osvojí jeden nebo několik učební stylů, které při učení aktivně používá. Někdo se na věci dívá pouze povrchně, jiný zase zkoumá každou maličkost a další se snaží aktivně využít všech získaných znalostí. Každý člověk je originál a svým osobitým způsobem přistupuje k učení.

1.2 Osobnost

Druhým bodem, kterým se chci zabývat, je pojem osobnost učitele a žáka. Protože v mém akčním výzkumu vstupují starší žáci do role učitele, platí tato definice také pro ně samotné. Pedagogický slovník uvádí: „*Osobnost je v psychologickém pojetí každý člověk jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic. Důraz je položen na jednotu psychických procesů, stavů a vlastností, na souhrn vnitřních determinant prožívání a chování. Existuje řada psychologických teorií osobnosti, vysvětlujících její strukturu, projevy v chování člověka, její rozvoj v ontogenezi a její individuální odlišnosti.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 184)

Nejdříve bych se chtěla zabývat osobností a jejím vývojem, potom se zaměřím na dvě vývojové fáze dítěte, kterými prochází během života na základní škole. Závěrem nastíním typologii osobnosti a typy temperamentu. Tyto jednotlivé aspekty jsou důležité pro porozumění chování dětí v průběhu školní docházky.

1.2.1 Osobnost a její vývoj

Zdeněk Helus v knize Osobnost a její vývoj dělí osobnost na tři oblasti:

1. Jedinec jako psychologický celek. Z tohoto vyjádření vyplývá, že se člověk skládá z různých částí, které jsou propojeny, vzájemně se doplňují a tvoří celého jedince.

2. Člověk jako subjekt. Když mluvíme o osobnosti člověka jako subjektu, myslíme na samostatně se rozhodujícího a jednajícího jedince.

3. Odlišnost od druhých lidí. Tím vyjadřujeme jedinečnost a individualitu člověka, vyjádření sebe sama.

„Vycházíme-li z tří uvedených důrazů, chápeme osobnost jako soustavu vlastností, charakterizujících celistvou individualitu konkrétního člověka, zaměřeného na realizaci životních cílů a rozvinutí svých potencialit.“ (Helus, Osobnost a její vývoj, 2003, s. 3)

Zdeněk Helus se na osobnost dívá z několika pohledů. Zabývá se následujícími otázkami: Kdo je osobnost? Co z člověka dělá osobnost? Můžeme se každý osobností stát? Odpovědi na tyto otázky jsou následující:

Psychologie uvádí, že každý člověk se osobností stává v průběhu svého života. Snažíme se být sami sebou, regulujeme své chování, chceme ve společnosti obstát. Tyto osobnostní kvality se po celý život člověka vyvíjí. Podle toho, jak je jedinec rozvíjí, chová se k němu jeho okolí. To znamená, že záleží na jedinci, jakou je kdo osobností, zda se na něj mohou ostatní spolehnout, co ve svém životě dokáže, jaké vlastnosti se u něj objevují apod. V dětství má každé dítě vedle sebe rodiče, vychovatele nebo pedagogy, kteří pomáhají, aby se jeho osobnost plně vyvinula a jedinec se mohl stát rozvinutou osobností v lidské společnosti. Důležitou součástí při výchovném a vzdělávacím procesu se beze sporu stávají učitelé, kteří pomáhají dítěti začlenit se do třídního kolektivu, utvářet svoji osobnost, která se od ostatních nejen liší, ale i má s nimi mnoho společného, podpořit aktivitu každého jedince přinášející úspěšné výsledky práce i podpořit v zodpovědném rozhodování a jednání. Díky podpoře, která je dětem z různých stran vyjadřována, se mohou aktivně postavit přicházejícím problémům a naučit se je konstruktivně řešit. (Helus, 2003, s. 4-7)

A) Osobnost jako celek

Podívejme se na nejčastější oblasti osobnosti podrobněji, jak je vidí ve svém pojetí Zdeněk Helus. První pohled je na osobnost jako celek. Z jakých částí se osobnost skládá? Podíváme-li se na jednotlivé části osobnosti, najdeme rozdělení na vlastnosti a rysy, také s vazbami mezi nimi.

- **Vlastnosti osobnosti** se vyznačují stálostí, dokážou odolávat změnám, určují nejrůznější projevy jedince. Jestliže známe vlastnosti nějakého člověka, můžeme snadno odvodit, jak se v různých situacích zachová. Díky tomuto zjištění jsme schopni na jedince působit a pozitivně ovlivnit jeho vývoj. Vlastnosti osobnosti dělíme do tří skupin: schopnosti, charakter, temperament.

- **Schopnosti**, nazýváme ty vlastnosti osobnosti, které pomáhají zvládat určité činnosti. Z této definice vyplývá, že se schopnostmi žáků zabývají pedagogové, kteří tyto vlastnosti osobnosti aktivně rozvíjí. Podívejme se na výčet některých schopností:

- a) Schopnosti vjemové (percepční) pomáhají rozlišovat tvary, barvy, tóny a přesně vnímat.
- b) Schopnosti psychomotorické využijeme ve sportovních, pracovních a jiných činnostech, kde se učíme praktikovat konkrétní pohyby.
- c) Schopnosti intelektové (myšlenkově poznávací) umožňují řešit problémy a zvládat nové situace.
- d) Schopnosti sociální jsou aktivní při jednání s lidmi, díky nim můžeme předcházet konfliktům nebo vzniklé konflikty vyřešit.

Základem pro schopnosti jsou vlohy, určité vrozené předpoklady, které se vyvinou pouze, jsou-li splněny dané předpoklady.

- **Charakter**, zde nacházíme ty vlastnosti, které souvisí s morálkou, vidíme hodnoty, o které jedinec v životě usiluje a na nichž mu záleží. Charakterové vlastnosti nejsou vrozené, jedinec je získává tím, že se upevňuje ve svých zásadách a ani v pokušení z nich neustoupí. Na takového člověka se dá spolehnout i v těžkých životních situacích.

- **Temperament** je soubor vrozených vlastností složených z emocionality a aktivity jedince. Člověk se učí se svým temperamentem žít a kultivovat ho.

- **Rysy osobnosti** jsou ty prvky osobnosti, které jedince charakterizují, ale jsou více uplatňovány při specifických situacích. (Helus, 2003, s. 8-10)

B) Osobnost jako subjekt

Druhým pohledem Heluse na osobnost je člověk jako subjekt. Jedinec, který se rozhoduje a jedná. Je zdrojem akce, tvůrcem, iniciátorem a původcem. Jmenujme čtyři základní složky, které se podílí na osobnostní kvalitě každého jedince: potřeby, motivy, zájmy a hodnotové orientace.

- **Potřeby** můžeme rozdělit na nižší, které ukazují na jedince jako na bytost biologickou a vyšší, které slouží k uchování osobnostní kvality života i v situacích různého strádání. Ze zkušenosti víme, že ne každý člověk ve svém životě dospěje k tomu, že se u něj plně rozvinou jeho vyšší potřeby. Tento jedinec se více zaměřuje na potřeby nižší.

- **Motivy** definujeme jako spojení s vnějšími popudy, což může být například odměna za dobrou známku. Jestliže je motiv určován způsobem potřeby, jedná se o vnitřní motivaci. Pokud o motivu rozhodují vnější popudy, mluvíme o motivaci vnější. Toto dělení je pro vývoj osobnosti určující. Osoba, která je vnitřně motivovaná, bude rozvíjet své poznání i za nepříznivých podmínek (změna učitele, nepochopení spolužáků nebo nudná přednáška). Jinak se učí ale jedinec, který vychází pouze z vnější motivace. Ten potřebuje ke své motivaci odměnu nebo je pod tlakem nějakého trestu. Z toho vyplývá, že důležitou složkou pedagogického působení na jedince, je podporovat a rozvíjet jeho vnitřní motivaci.

- **Zájmy** jsou velmi důležité pro osobnostní rozvoj jedince, protože se dlouhodobě a soustavně rozvíjí určité aktivity v oblasti poznávání. Tímto spojují více oblastí osobnosti a aktivují je v konkrétní činnosti (např. sběratelský zájem).

- **Hodnotové orientace** se zaměřuje na konkrétní životní cíle, jako je založení rodiny apod. Jedinec získává přesvědčení, že jeho život má smysl a díky významným událostem se jeho hodnoty upevňují.

Další významnou složkou pro rozvoj osobnosti jsou mezilidské vztahy. Vztahy mezi jedincem a jeho rodinou, kamarády i mezi spolužáky. Týká se to lidí, kteří jsou mu

blízcí, záleží mu na nich a patří do jeho okruhu přátel. Vztahy mezi přáteli nás ovlivňují a pomáhají nám utvořit si vlastní pohled na sebe sama. (Helus, 2003, s. 8-22)

C) Osobnost jako identita

Jako třetí pohled na osobnost Helus uvažuje o tom, čím se člověk liší od druhých lidí. Orientuje se na osobnost jako totožnost se sebou samým.

Pojmem identita je vyjádřena totožnost jedince k sobě samému, kým bych chtěl být, abych žil opravdový život. Opakem identity je sebeodcizení, což způsobuje potlačování vlastní přirozenosti a v krajním případě deformaci osobnosti.

Identita osobnosti vychází předně z našeho nitra, ze skutečnosti kým jsem a vede nás k seberealizaci. Z toho vyplývá, že se psychologie osobnosti zabývá otázkou, jaké mají sociální vztahy být, aby daly možnost jedinci stát se jedinečnou a autentickou bytostí. (Helus, 2003, s. 28-29)

1.2.2 Periodizace psychického vývoje

Osobnost dítěte podléhá svým zvláštnostem při svém vývoji. Zaměříme se nyní na dvě vývojové etapy dětí, kterými prochází na základní škole. 1. etapa se nazývá **mladší školní věk** a zahrnuje věkové období od šesti do jedenácti let života. Název poukazuje na skutečnost, že se dítě stalo školákem. S další etapou se setkáváme na druhém stupni základní školy a byla pojmenována jako **pubescence**. Tato etapa lidského vývoje začíná kolem 11 roku života a pokračuje do 15 let.

První fáze vývoje – mladší školní věk

Základní charakteristiku mladšího školního věku rozvedeme ve třech bodech:

- **Školní zralost či připravenost**, zahrnuje dosažení způsobilosti dítěte v různých oblastech. Dítě musí zvládat po určitou dobu koncentrovat svoji pozornost, používat své schopnosti a přijmout režim vyučování. Ve škole vstupuje do nové role žáka a spolužáka, vytváří si vztah k učiteli a postavení v třídním kolektivu. Učí se spolupracovat s dětmi, tolerovat zvláštnosti jiných dětí i budovat nová kamarádství. Pod pedagogickým vedením začíná psát, kreslit, modelovat, číst. Je schopné vizuální

analýzy a syntézy, dokáže správně vnímat pořadí písmen a číslic. Orientuje se v čase, uplatňuje znalosti a získané zkušenosti při různých činnostech.

- **Pracovitost a potřeba obstát** je na začátku každého vstupu do školy. Ukázat to nejlepší, sklidit pochvalu a mít úspěch jsou hnacími motory všech dětí. Děti jsou často potěšeny z toho, že danou činnost zvládly samy a stačily ji náležitě dokončit. Při těchto činnostech se aktivuje celá řada vlastností osobnosti, jako je soustředěnost, píle, zodpovědnost za své jednání a zdravá ctižádost. Negativně na vývoji osobnosti se mohou projevit neúspěchy při práci a nedostatek povzbuzení. Dítě se trápí, že na úkoly nestačí a začíná se podceňovat. Nebezpečný je pocit méněcennosti, který způsobí nechut' k zadaným úkolům a rezignaci dítěte. Což může mít vážné důsledky do budoucnosti.

- **Vývoj poznávacích procesů a růst kapacity paměti** je u dětí mladšího věku typický. Ve škole se učí systematicky myslet, pamatují si mnoho nových poznatků a vstupuje do fáze konkrétních logických operací. Učí se vycházet z reality a respektovat zákony logiky. V této souvislosti se rozvíjí i paměť, která se může opírat o jednotlivé logické vztahy. Děti se učí diferencovat a užívají lepší strategie zapamatování, což přispívá k celkovému rozvoji osobnosti.

Druhá fáze vývoje – střední školní věk (pubescence)

Předchozí fáze vývoje se vyznačovala spíše klidným a vyrovnaným obdobím. To umožňuje školákovi úspěšný vstup do školních povinností, projít prvním obdobím vzdělávání a tím přispět k rozvoji své osobnosti. Pubescence je naopak věk plný dramatických změn, dochází ke změně jeho fyziognomie, je plný neklidu, začíná vystupovat proti autoritám, vstupuje do konfliktů s rodiči a hledá si své místo ve společnosti. K této proměně se přidávají změny nálad a názorů, jedinec si klade otázku kým je a jakým směrem se bude ubírat.

- **Vrstevnické vztahy** a jejich význam pro život dítěte jsou pro toto období typické. Protože v této fázi narůstají konflikty s dospělými osobami, sbližují pubescenty

podobné zkušenosti při jednání s autoritami. Myslí, že jim nikdo nerozumí, proto vyhledávají častěji své vrstevníky, které trápí stejná otázka. Důležitým prvkem se stává vnímání sebe sama a svého postavení ve skupině přátel. Jak dalece se nechám ostatními ovlivnit ve svém rozhodování nebo do jaké míry budu mít na své kamarády vliv já.

Druhým bodem je přijetí své mužské/ženské identity. Naučit se zvládat svoji sociální úlohu a přijmout odlišnost druhého pohlaví. S tím souvisí i navázání vhodných vztahů mezi chlapcem a dívkou apod.

- **Budoucnost a životní plány**, to jsou pojmy, nad kterými je třeba se konkrétně zamýšlet. Zejména v tomto věku se u pubescentů vyskytuje ve velkém snění a toužení, což ve většině případů zůstává nerealizovatelné. Pubescenti se zamýšlí nad svojí budoucností, jak dosáhnout předsevzetí a plánů, jaké kroky podstoupit ke zdárnému naplnění životních cílů. Toto jsou úkoly, před kterými každý stojí, a proto záleží na jejich pili a vytrvalosti, aby se jejich plány do budoucnosti uskutečnili.

- **Vztahy a postavení v rodině** prochází v tomto čase velkými změnami. Pubescent si hledá vlastní žebříček hodnot, na kterém bude svůj život stavět. Proto mnohdy dochází k rozporům s rodiči, vzájemnému odcizení a hledání opětovného smíření. Rodina by se měla stát místem pro porozumění, poskytnutí pomoci a ostrovem bezpečí. (Helus, 2003, s. 63-72)

Obě vývojová období mají svá specifika a je důležité na ně při práci s dětmi pamatovat.

1.2.3 Typologie osobnosti

Podívejme se, jak se projevuje dimenze osobnosti a jejich projevy v chování člověka. V knize Typologie osobnosti u dětí čteme, že můžeme naši vědomou mentální aktivitu rozdělit do dvou složek – procesu příjmu informací (zaměření mé pozornosti) a procesu rozhodování (co mi pomůže při rozhodování). „*Informace přitom přijímáme prostřednictvím smyslů nebo intuice, rozhodujeme se na základě myšlení nebo cítění.*“ (Miková, Stang, 2010, s. 15) Ve svém chování používáme všechny čtyři myšlenkové nástroje. Každý jedinec se liší pouze v pořadí, v jakém tyto psychické funkce užívá. Důležitou roli zde hraje dědičnost, protože jedinec upřednostňuje ty složky, které jsou

mu bližší. Pokud při svém rozhodování využije méně dominantní způsob příjmu informací (smysly nebo intuici), stojí ho to více úsilí a času. Obdobně je tomu i u procesu rozhodování (myšlení nebo cítění).

Kromě těchto psychických funkcí zavedl Jung termíny extroverze a introverze. Tyto pojmy vycházejí ze zaměření naší osobnosti buď navenek, nebo dovnitř.

Myslím, že pro naši potřebu bude stačit klasifikace uvedená jako poslední. Nejdříve charakterizujeme extroverty:

- **Extroverti**

Vzhledem k tomu, že je jejich energie směřována ven, mají tito lidé potřebu stále něco sdělovat ostatním. Sdílí své zážitky a myšlenky bezprostředně po tom, co je zažili. Typické pro ně je, že přemýšlejí nahlas. Což znamená, že to, co sdělili na začátku, mohou na konci popřít nebo dojít k jinému zakončení.

Extroverti nevydrží jen pasivně naslouchat druhému, k tomu co jim sděluje, mají mnoho připomínek a nápadů, proto často skáčou lidem do řeči. O svých nápadech potřebují mluvit s ostatními, čekají od nich zpětnou vazbu, i když to často vypadá, že o jejich názor nestojí. Pro svůj život potřebují komunikovat s lidmi, vyhledávají práci ve skupině, která jim umožní sdílet o problému a rychleji najít řešení. Od ostatních očekávají stejnou aktivitu i dravost, jakou mají oni.

Protože mají potřebu být stále s lidmi, vyhledávají místa, kde se něco děje. Na těchto akcích jsou většinou středem pozornosti. Rychle a bez přemýšlení vstupují do zajímavých projektů, problémy se však vyskytují při jejich dokončení. Na druhé lidi působí jako nestálí a impulzivní jedinci.

- **Introverti:**

Introverti jsou orientovaní směrem dovnitř, svoji energii získávají o samotě ve vlastních myšlenkách. Potřebují čas na to, aby své prožitky s druhými vstřebali a ve svůj čas se o ně podělili. To někdy způsobuje při práci ve skupinách nedorozumění.

Pokud jim někdo položí otázku, potřebují prostor na promyšlení odpovědi. To může trvat nějakou chvíli a tazatel může být dotčen nezájmem ze strany introverta. Opak je

pravdou. Jedinec dotaz zpracovává a hledá přesné pojmenování problému popřípadě jeho řešení.

Při práci ve skupině je důležité s těmito odlišnostmi počítat, abychom se vyvarovali nechtěným konfliktům. Introverti se rádi na práci dopředu připraví, proto je dobré úkoly zadávat předem. Problémové úkoly řeší raději samostatně a potom skupinu seznámí s výsledky svého zkoumání. Iniciativu při všech činnostech přenechávají druhým, jsou aktivními posluchači a své názory sdělují pouze, když to považují za důležité, nebo s náležitým odstupem. (Miková, Stang, 2010, s. 15-20)

1.2.4 Typy temperamentu

To, že jsou lidé různí, víme. Musíme však uvažovat o dětech, které se liší svým temperamentem od druhých, a přesto se nachází ve stejné třídě. Některé děti vyhledávají fyzickou aktivitu, rády soutěží a těší se na adrenalinové příležitosti. Jiné raději spolupracují a soutěživým činnostem se vyhýbají. Další dítě sedí raději samotné v knihovně, kde se zabývá svými badatelskými objevy, a poslední skupinou dětí jsou takové, které aktivně vyhledávají společnost a komunikaci s druhými. Protože jsou typy temperamentu důležitou složkou lidské osobnosti, zařazují jejich třídění do své práce.

Projevy temperamentu v dětství se zabývá Miková a Stang, kteří ve svých úvahách vychází z Davida Keirseya. Ten se snažil najít společné prvky mezi Jungovou teorií typů a teoriemi temperamentu, které vychází z rozdílů v pozorovatelném chování. Keirsey rozdělil 16 typů temperamentu do čtyř podskupin a pojmenoval je podle představitelů z antické mytologie. Ty v přeneseném smyslu slova ukazují na rozdíl mezi jednotlivými typy temperamentu. „*Prometheus měl člověka vést k poznání, Epimetheus mu měl předat smysl pro povinnost, Apollon přinést oduševnělost a Dionýsos byl strůjcem radovánek.*“ (Miková, Stang, 2010, s. 127)

Projevy temperamentu v dětském věku

- **Apollonské děti – malí „idealisté“**

Tyto děti jsou velmi empatické, jedinečné a někdy osamělé. Velmi brzy hledají svou vlastní cestu a poznání sebe samého. Snaží se druhým porozumět, vyslechnout je, což je okolím velmi ceněno. Aktivně se zapojují do komunikace, všímají si i jiných projevů

chování a zaujímají během hovoru vstřícné stanovisko. Záleží jim na dobru druhých lidí, k čemuž se snaží také svým jednáním přispět. Ve svém nitru jsou silně emotivní, rychle mění své nálady.

Rády spolupracují s druhými, sdílí se s nimi o svých úspěších a motivováni se snaží překonávat své stinné stránky osobnosti. Při učení upřednostňují diskusi jak v malých skupinkách, tak před celým kolektivem, respektují názory druhých a to samé očekávají i od ostatních. Záleží jim na tom, aby se do práce zapojili všichni a každý nějakou činností přispěl ke společnému dílu. Díky svým komunikativním schopnostem se stávají extroverti mluvčími celé skupiny, introverti zase veřejné vystupování přenechávají jiným, obávají se selhání a neúspěchu.

Pro tyto děti je největším trestem odmítnutí jak ze strany učitele, tak od dětí. Proto potřebují být stále povzbuzovány a ubezpečovány o svých kvalitách. Důležitou součástí jejich učení je dobrý vztah s učitelem, který výrazně přispívá ke kladným školním výsledkům.

- **Prometheovské děti – malí „nacionálové“**

Děti tohoto typu jsou velmi zkoumavé, vše se snaží rozebrat, zjistit, jak vše funguje. Často kladou dospělým záludné otázky, aby pochopily příčiny dějů. Stávají se z nich badatelé a spokojí se pouze s logickou odpovědí, která odkryje příčinu jejich zkoumání.

Jsou originální a vynalézavé, stále se snaží dozvědět něco nového, co posune jejich výzkum vpřed a odhalí souvislosti zkoumaných dějů. Ve výuce se opírají o fakta a vyhledávají logická odůvodnění. Jejich předností je schopnost dívat se na věci z různých pohledů, libují si v diskusích a při zadání samostatného úkolu nevyžadují mnoho pokynů.

Tyto děti jsou v kolektivu vrstevníků obdivované pro své znalosti a mimořádné schopnosti, přesto se někdy cítí osamocené kvůli nepochopení svých názorů. Brzy vytvoří na vše svůj vlastní názor, který když druhým v dobré víře sdělí, se většinou někoho osobně dotkne.

- **Dionýsovské děti – malí „hráči“**

Už z nadpisu vyplývá, že dionýsovské děti mají rády dobrodružství, zábavu a důležitý je pro ně prožitek. Rychle reagují na dané výzvy, aniž by zvážily všechna pro a proti. Jsou velmi aktivní a impulzivní. Pokud nemohou být delší dobu v akci, začnou být neklidné a nachází si vlastní zábavu. Těžké pro ně jsou činnosti, které vyžadují delší soustředění nebo hluboké analýzy.

Při učení se tento typ opírá o názorné pomůcky, díky kterým pochopí podstatu problému. Při výkladu vítají praktické příklady, které osvětlí danou látku. Těmto dětem trvá déle, než si osvojí určité dovednosti a k tomu potřebují i delší časový úsek než ostatní. Rády střídají jednotlivé činnosti, které jsou doplněny o pohybové aktivity nebo dramatické prvky.

Dionýsovské děti se pěkně chovají k ostatním, nemají na nikoho přehnané nároky, nevyvyšují se nad kamarády. Důležitá je pro ně svoboda, a protože jednají impulzivně, mnohdy svým jednáním přináší humorné prvky do probíhající výuky.

- **Epimetheovské děti – malí „strážci“**

Důležitým prvkem pro malé strážce je pocit jistoty a bezpečí. Z toho vyplývá jejich potřeba pravidel a zaběhlého režimu. Nevyhovuje jim náhlá změna v rozvrhu, stěhování nebo hledání nových kamarádů.

Tyto děti očekávají od svých rodičů podrobné sdělení činností, které je čekají, aby se na ně mohly připravit. Na jakoukoliv změnu v plánu vždy negativně reagují, neboť v té chvíli postrádají pocit jistoty. Ve škole mají oproti svým spolužákům výhodu, protože se setkávají s výukovým stylem učitelů, který je stejný, jako mají oni. Velmi těžce prožívají jakékoliv změny, např. jiný učitel, přesazení nebo změnu ve výuce.

Své školní povinnosti zvládají velmi dobře, pokud mají konkrétní instrukce od učitele a zadaný cíl. Tím je pro ně výuka srozumitelná a mohou si naplánovat jednotlivé kroky pro splnění zadaného úkolu. Nerady samy prozkoumávají problémové úkoly, spíše vychází z ověřených postupů. Ve všem se snaží mít pořádek, nejdříve dokončí jednu věc a potom začínají druhou. Do neznámých věcí se samy nepouštějí, tady potřebují podporu a vedení. Mají silný smysl pro detail a dobrou představivost.

Problémy se mohou vyskytnout při zvládnutí abstraktních prvků ve výuce. Pokud mohou vycházet z dané reality, jsou schopni použít logické myšlení a úkol vyřešit.

Vzhledem ke své snaze a pečlivosti s jakou se připravují, jsou někdy považovány za šprty. Jindy jejich ochotu ostatní děti zneužívají ve vlastní prospěch. (Miková, Stang, 2010, s. 127-145)

1.3 Kooperace

Posledním bodem v první výzkumné otázce je pojem spolupráce. V pedagogickém slovníku spolupráci najdeme pod výrazem kooperace. Tento pojem se vysvětluje jako: *„Spolupráce lidí, zpravidla zaměřená na dosažení společného cíle. Dovednosti spolupracovat nejsou vrozené, musí se nacvičovat a rozvíjet např. pomocí kooperativního učení. Kooperovat mohou jedinci mezi sebou, skupiny osob, instituce, státy.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 133)

Vzhledem k tomu, že je má práce zaměřena na spolupráci žáků prvního a druhého stupně, budu se zabývat otázkou kooperace na základní škole. Už ze zkušenosti víme, že složení tříd na základní škole je různorodé. V třídním kolektivu se vyskytují jedinci různého zaměření, z odlišných sociálních poměrů a s jiným stupněm vzdělanosti. Tyto faktory se přitom promítají při práci se třídou i v jednotlivých aktivitách. Učitel musí počítat s individualitou každého jedince a to promítat do připravených vyučovacích hodin. Důležitým mezníkem ve třídě se může stát spolupráce na společném díle. Nejen, že si děti dokážou vytyčit své pole působnosti a pracovat na daném tématu s ostatními, ale učí se sociálním, komunikačním, pracovním a dalším dovednostem. Což se ve třídě brzy projeví i ve vzájemných vztazích a respektu k druhému. Podívejme se na jednotlivé body, kterými je dobré se při spolupráci zabývat.

1.3.1 Charakteristika kooperace

Pro jednodušší pochopení tohoto pojmu jsem vycházela z knihy H. Kasíkové, která vymezuje kooperaci ve třech bodech:

- **Cílová struktura vyučování**

„Kooperaci můžeme chápat jako cílovou strukturu vyučování. Kooperační struktura existuje tehdy, když žáci chápou, že mohou dosáhnout svého cíle tehdy a jen tehdy, když i ostatní žáci, s kterými jsou spojeni v úkolové situaci, dosáhnou také svého cíle (Johnson, Johnson, 1989)“. (Kasíková, 2010, s. 29)

Důležitými prvky této struktury musí být dobře zadané cíle. Děti si musí být vědomy, jaké úkoly musí splnit, aby svého cíle dosáhly. Dalším bodem je dobrá komunikace mezi jednotlivými účastníky, potřeba se správně vyjádřit, definovat jednotlivé pojmy a vyhodnotit výsledky společné práce.

- **Povahový rys žáka**

Schopnost spolupracovat se může u dětí vyskytovat jako osobnostní rys, který velmi pomáhá při skupinových činnostech. Protože práci na zadaném úkolu nevypracovává sám, ale v kolektivu, i on sám se kooperaci musí učit. Je důležité, aby si jedinec uvědomil, že může dosáhnout svého cíle jen tehdy, když se to samé podaří i jeho spolupracovníků. Výsledek dané práce je pak prospěšný pro všechny.

- **Chování žáků ve školních situacích**

Jestliže se sloučí podmínky pro dobře fungující kooperační skupinu s žáky, kteří disponují kooperativními rysy, předpokládá se, že vzniklá skupina bude aktivně spolupracovat. Tuto kooperaci mohou ovšem narušit vnější a vnitřní podmínky. Mezi vnější podmínky můžeme zařadit samostatné jednání žáka bez spolupráce druhých. Důvodem je například důkladná příprava na zkoušku. Vnitřními podmínkami mohou být aktéři samotní, kteří budou jednat soutěživě bez ohledu na společný cíl skupiny.

Kooperativní jednání nemůže učitel očekávat automaticky, i když budou splněny všechny dané podmínky. Proto je potřeba v této činnosti vytrvat, postupně rozvíjet potřebné dovednosti u každého žáka, dobře plánovat svoji činnost a kooperaci zařazovat častěji do své výuky.

1.3.2 Rozlišení skupin

Pracovní skupiny můžeme dělit do mnoha kategorií. Já jsem pro tuto práci vybrala třídění podle organizace a struktury, na formální a neformální, jak ji popisuje Petr Šolc.

- **Formální skupina** je vytvořena v rámci nějaké instituce, dodržuje přijatá pravidla a lidé se stávají členy skupiny na základě dosažení společného cíle, např. získání vzdělání.

U těchto skupin je patrná daná struktura a organizace, z čehož vyplývají i konkrétní formy vzájemného působení činitelů mezi jejich členy (učitel, žák). Složení vytvořených skupin je většinou neměnné. V této práci se budu zabývat také třídou jako formální skupinou. Třidu mohu definovat jako základní jednotku školy; různorodou skupinou žáků, jejichž vývojová a vzdělanostní úroveň je zhruba ve stejné rovině. Je místem, které poskytuje nové poznatky a zkušenosti. Jedinec se zde učí kooperaci, sdílení, sociální dovednosti, komunikaci i vzájemné pomoci. Vedoucí úlohou je pověřen učitel, který svými didaktickými schopnostmi může ovlivnit ve vývoji jedince i celou skupinu, také motivovat žáky k různým činnostem.

- **Neformální skupina** vzniká většinou na základě dohody mezi jedinci, kteří se chtějí podílet na společném úkolu s dosažením konkrétního cíle. Tito lidé pracují ve skupině, do které se aktivně zapojují. Během společné práce se vytváří i nové vztahy mezi jednotlivými členy, které se blíže poznávají. Zjišťují své společné zájmy, tvoří se sympatie nebo antipatie mezi jedinci, tím získávají přátele nebo odpůrce a dávají vznik určité vnitřní struktuře skupiny. (Šolc, 2011, s. 9,14)

1.3.3 Typy kooperace

A) Spolupráci můžeme uplatnit ve výuce buď jako nápomoc nebo vzájemnost.

- **Kooperace jako nápomoc** je využívána při pomoci jednoho žáka druhému. Důležitým prvkem je zde ochota spolupracovat na dosažení společného cíle. Tato forma se často vyskytuje jako pomoc spolužákovi při procesu učení a byla pojmenována

tutoring. Žáci respektují své role, jeden předává své znalosti a druhý se učí. Protože se ve třídě vyskytne více takových skupin, musí učitel definovat úkol každého jedince tak, aby v konečné fázi všichni svým povinnostem dostáli. Dalším bodem je motivace v odměňování skupiny. Výkon každého jedince musí být náležitě proveden, aby mohla být celá skupina následně odměněna.

Odborníci, kteří se takovým typem spolupráce zabývají, poukazují na to, že při kooperaci dochází k rozvoji osobnosti stejně u obou jedinců zároveň. Snaha předat látku tak, aby jí druhý porozuměl, i aktivně pracovat s předloženými informacemi rozšiřuje dovednosti aktérů. Nezáleží na tom, že jsou cíle odlišné, protože výsledky učení se často zlepšují u obou.

- **Kooperace jako vzájemnost** se vyznačuje společným sdílením cílů a kroků vedoucím k zdárnému splnění zadaného úkolu všemi jedinci ve skupině. Od začátku pracují děti společně s informacemi, vymýšlejí řešení problému i průběh závěrečné prezentace. Při kooperaci je důležitá souhra a přispění všech aktérů ke společnému dílu. Samozřejmě, že může jako skupina spolupracovat i celá třída, která se tím dokáže oprostit od soutěžení a začít budovat vzájemné vztahy. (Kasíková, 2010, s. 29-31)

1.3.4 Znaky kooperačního učení

Jestliže se chceme zabývat otázkou kooperačního učení, je důležité si uvědomit, že se v průběhu učení budeme aktivně setkávat s jinými členy skupiny a budeme pracovat na společném dokončení zadaného úkolu. K tomu, aby se spolupráce vyvíjela tím správným směrem, budeme potřebovat definovat opěrné body, které nám pomohou při činnostech. Těmi se zabýval Johnson, kterého ve své knize cituje Kasíková:

- **Pozitivní vzájemná závislost** je takové vnitřní propojení skupiny, které umožní všem žákům uspět při společném vypracování zadaného úkolu. Během činnosti jedinec nesleduje pouze své vlastní cíle, ale naplnění společného cíle, kterého má skupina dosáhnout. Vhodně zvolená odměna může být dobrou motivací každé skupiny.

- **Interakce tváří v tvář** probíhá ve skupinách, jedinci jsou nuceni společně komunikovat, rozdělit si práci, domluvit se na pravidlech a odpovědnosti za danou oblast, přijmout i objektivní kritiku. Díky těmto činnostem se rozvíjí sociální a kooperační dovednosti každého člena.

- **Osobní zodpovědnost** je vyžadovaná od každého člena skupiny. To znamená, že si jedinci mohou rozdělit jednotlivé úkoly, které by měli vypracovat co nejlépe. Potom každý přednese svoji práci, společným propojením všech informací a následnou diskusí je vyvozen závěr. Jedinec si tak osvojí dovednost, kterou může později samostatně uplatnit při podobné problémové situaci.

- **Formování a využití mezilidských a skupinových dovedností** se jedinci učí postupně. Tyto dovednosti získávají při vzájemném poznávání se, vybudování důvěry, přesné komunikace až po respektování i přijetí osobnosti druhého a konstruktivního řešení daných problémů.

- **Reflexe skupinové činnosti** je důležitá pro účinné fungování spolupráce. Členové skupiny se musí zamýšlet nad jednotlivými kroky postupu, nad popisem své dosavadní práce i nad plánem pro budoucí činnosti. Tím podporují své pracovní dovednosti, upevňují vztahy ve skupině a zvyšují svoji intelektuální úroveň.

Všechny tyto znaky najdeme v efektivních základech kooperativního vyučování. Při plánování výuky je důležité mít tyto body na paměti a dokázat je převést do konkrétních činností. (Kasíková, 2010, s. 37-38)

1.3.5. Metody a techniky kooperativního vyučování

Jestliže chceme při výuce pracovat se skupinou nebo několika skupinami, potřebujeme znát určité metody a techniky, které kooperativní činnost podpoří. Kasíková doporučuje následující výčet metod a technik:

- **Diskuse**

„Označuje určitou formu skupinové interakce, kde se členové společně vyjadřují k otázce, která se jich všech týká, a vyměňují si různé názory ve snaze této věci lépe porozumět.“ (Fisher, 2011, s. 62)

Probíhá ve větších nebo menších skupinách. Může se jich účastnit učitel nebo diskutují o problému pouze žáci samotní. Cílem může být sdílení zkušeností, řešení problému, vysvětlení svého názoru a následná reakce spolužáků, kteří se vyjadřují k dané problematice. Pojmenování vzniklého problému a hledání společných bodů vedoucích k vyřešení úkolu.

Jednotliví žáci spolu nejen hovoří, ale musí si umět také naslouchat. Naučit se neskákat druhým do řeči, zareagovat na podněty mluvčího, vyjádřit svůj názor k danému tématu a obratně argumentovat.

- **Řešení problému**

Tato metoda se zabývá buď spoluprací mezi jednotlivými skupinami, které dostanou zadaný úkol, ty zpracovávají určitý díl samostatně. Na závěr prezentují vlastní výsledky práce a jejich příspěvky jsou následně pospojovány. Nebo je zadán skupinám stejný problém, oni na něm pracují samostatně, ale až při závěrečné prezentaci se hodnotí činnost jednotlivých skupin. Používaná metoda je nejčastěji diskuse

- **Práce na produktu**

Je velmi podobná jako řešení problému, ale na jejím konci je konkrétní výsledný produkt. Jako příklad bych uvedla školní časopis. Děti se podílí na tvorbě jednotlivých článků, obrázků, fotografií, reportáží apod. Jiné pracují na grafické podobě, další připravují korektury a jsou tu děti, které se budou starat o tisk a distribuci. Práce každého je důležitá a stává se součástí výsledného díla. I zde se hodnotí práce jednotlivce či skupiny na společném zadání a vybírá se nejlépe vypracovaný úkol skupiny. Možná varianta je i taková, že každý má zodpovědnost za svoji oblast, a proto odevzdané výsledky mají být co nejlepší.

- **Rolové hry**

Děti si vyberou určité postavy a na základě jednání a chování těchto postav vstupují do rolí. Je důležité, aby si postavu a její typické chování dokázaly dobře představit a poté zahrát. Při řešení konkrétního problému nevystupují jednotlivci za sebe, ale prezentují názory své postavy. Jednotlivé role jsou většinou rozděleny, aby se na dané téma nahlíželo z různých úhlů pohledu.

Právě dramatická hra často pracuje se vstupem jedince do role, s tenzí a konfliktem. Při práci s dětmi v dramatické výchově je kladně hodnocena zkušenost s hrou v roli, protože si děti mohou vyzkoušet jednání a chování jednotlivých postav v bezpečném prostředí a najít tak řešení pro vzniklý konflikt. Tato zkušenost může být velkou pomocí při reakci na konkrétní situaci v životě.

- **Metody problémové výuky**

Základem tohoto typu výuky je nastolení konkrétního problému, ať praktického nebo teoretického, který musí žák nebo skupina vyřešit pomocí aktivního zkoumání. Často jde o situaci, se kterou se žáci doposud nesetkali. Řešení se nachází v následujících pěti fázích:

1. nalezení problému
2. analýza konkrétní problémové situace (rozbor problému)
3. vytvoření návrhů řešení
4. potvrzení správnosti (prezentace vlastního řešení)
5. při neúspěchu návrat k předchozím bodům.

- **Pojmové mapy**

Jsou postupy, při nichž můžeme vizuálně zobrazit své myšlení. Tímto procesem znázorňujeme vztahy mezi myšlenkami a jednotlivými pojmy, což následně usnadňuje pomoc při učení i myšlení. Pokud si osvojíme význam jednotlivých klíčových slov a vytvoříme vztahy mezi novou informací a klíčovým pojmem, pak se znalosti upevňují v dlouhodobé paměti. Propojováním informace s dosavadními znalostmi docházíme k novým porozuměním a vytváříme si strukturu chápání pomocí myšlenkové mapy.

Při práci s touto metodou začínáme zvoleným klíčovým slovem nebo pojmem, to je spojeno s mnoha dalšími a slouží k propojení s ostatními slovy v dané struktuře. Klíčovým pojmem může být v přírodovědě například „pták“. Na základě tohoto pojmu hledají děti všechna slova, která je v souvislosti s ním napadnou. Poté třídí slova do konkrétních skupin a hledají, co je spojuje. Mezi nimi se může objevit kachna divoká, kterou zařadíme mezi vodní ptáky. Tímto způsobem můžeme rozdělit nalezená slova do různých kategorií, která spolu vzájemně souvisí.

- **Brainstorming**

Jde o techniku volných nápadů. Děti spontánně reagují svými nápady na dané téma. Vymýšlejí co nejvíce slov, která je k tématu napadají. Ta se všechna zaznamenávají na tabuli. Během činnosti se podporuje naprostá volnost ve vyjádření a nepřipouští se žádná kritika navrhovaných nápadů nebo řešení. Po ukončení brainstormingu se děti inspiroují zapsanými návrhy, které mohou využít k další činnosti.

- **Metoda kritického myšlení**

Lukášová ve své knize vybrala šest následujících bodů, které jsou charakteristické pro kritické myšlení:

1. *Kritické myšlení je nezávislé a samostatné.*
2. *Jeho výchozími body jsou informace a informovanost.*
3. *Hledá a předkládá otázky a problémy.*
4. *Hledá promyšlená zdůvodnění.*
5. *Jde o myšlení ve společnosti.*
6. *Jeho nejcennějším nástrojem je psaní textů.* (Lukášová, 2010, s. 134)

Základními fázemi kritického myšlení jsou: evokace, uvědomění, reflexe, vycházejícího z modelu EUR. Tento model je postaven na základech konstruktivistického učení a vyučování. Cílem je, aby si žáci osvojili konkrétní poznatky o různých tématech, na základě toho pochopili nové informace. Dále abychom umožnili žákům zvědavý přístup k učení podložený vlastním objevováním a řešením problémů všedního života. Na tyto požadavky reaguje následující model kritického myšlení:

1. **Evokace** je první fází učení, má za úkol vzbudit v dětech zájem o probírané téma. Žáci si vybavují všechny znalosti, zkušenosti a představy, které o daném tématu vědí. Chybí jim však chápání vztahů a souvislostí mezi jednotlivými informacemi. Protože učení probíhá ve třídě, kde je větší skupina dětí, objevují se názorové rozdíly nebo různé zkušenosti s daným tématem. Tyto odlišné pohledy mohou být motivací pro další zkoumání problému a ochota s tématem pracovat. Během činnosti vyvstávají otázky, cíle a úkoly, na kterých děti pracují. Propojují se jejich zkušenosti s probíranou látkou nebo tématem.

2. **Uvědomění si významu informací** charakterizuje právě tuto fázi. Žák je povzbuzován k aktivnímu přístupu při práci s novými informacemi, je u něj vzbuzen zájem o problém. V této fázi uspořádává a třídí získané informace, snaží se jim porozumět, hledá mezi nimi souvislosti. Při tom vyvstávají další otázky, na které hledá odpovědi. Velkou roli zde hraje diskuse s jednotlivými spolužáky, naslouchání jejich názorům a postojům. Každý žák má však na věc svůj názor.

Učitel hraje roli poradce, do procesu učení nezasahuje, udržuje pozornost a zájem žáků o problém. Využívá metody, které vedou k uvědomování si významů a souvislostí. Učitel poukazuje na to, aby si žáci uvědomili, jak se během řešení problému vyvíjí jejich vlastní pochopení nalezených informací.

3. **Reflexe** neboli hodnocení toho, co nového se žáci naučili, uvědomění si procesů učení, které během činnosti používali, vyjadřování vlastního porozumění tématu. Žáci spojují nově získané poznatky se zkušenostmi, ze kterých vycházeli na začátku procesu. Dále třídí a uspořádávají informace, nové poznatky si ukládají do paměti. Dokážou mluvit o zkoumaném problému, vyhodnocovat závěry svého učení a odpovídat na otázky, které během akce vyvstaly. Jejich chápání problému je stále na osobní rovině, žáci ukončují další fázi učení, ale většinou je to motivuje k další činnosti.

Důležitým bodem reflexe je sebereflexe, kde žáci hodnotí, jaké metody a strategie při učení nejvíce využívali, co bylo pro jejich práci přínosem, jaké úkoly byly zbytečné a co by příště udělali jinak. Žáci hodnotí své postoje, jednání i konání, popisují své postupy myšlení a vyvozují závěry, které poukazují na proměnu svého názoru i jednání během celého průběhu učení. (Tomková, 2007, s. 21-24)

- **Řízené čtení s diskusí**

Učitel si připraví zajímavý narativní text, který bude číst s žáky. Text rozdělí do několika částí, připraví otázky, které položí před samotným čtením, např. předvídání o čem článek je. Žáci sledují pouze ilustrace a pomocí fantazie, obrázku popř. nadpisu vymýšlí, co se bude v příběhu odehrávat. Další otázky klade učitel v průběhu čtení. Úkolem je zapojit děti do aktivního čtení, aby hlouběji porozuměly textu a dát jim možnost prožít čtení zajímavým způsobem.

Pokud pracujeme s touto metodou, opět vycházíme ze třech fází učení, jakým je evokace, uvědomění si významu a reflexe. Při evokaci pracují děti s klíčovými slovy, které napíše učitel na tabuli. Cílem dětí je zamyslet se a pomocí spojení slov odhadnout, o čem připravený text bude. Do této fáze může učitel zařadit i předvídání, kde využívá název textu, ilustrace nebo jméno autora. Děti mají pomocí těchto indicií vymyslet, jakým směrem se text bude ubírat. Ve druhé fázi se děti seznamují s obsahem, hledají souvislosti mezi tím, co se dozvěděly, svými zkušenostmi a zájmy. Postupně odhalují příčiny jednání jednotlivých postav, diskutují o tom, jak se bude příběh vyvíjet, sdílejí své představy a pocity z četby. Učitel v průběhu čtení klade otázky a nechává žáky, aby své odpovědi jednotlivě odůvodnili nebo pracovali ve skupině. V závěrečné fázi žáci představují hlavní myšlenky z textu, vyslovují vlastní stanovisko k tématu a reflektují celý proces práce s textem. Zamýšlí se nad tím, které činnosti jim ve čtení nejvíce pomohli, jaké kroky museli udělat, aby text plně pochopili a co se povedlo nebo co by příště udělali jinak. (Tomková, 2007, s. 35-36)

- **Dílna čtení**

Je oblíbená metoda žáků na základní škole. Jejím úkolem je zlepšit čtení s porozuměním, rozvoj kritického myšlení a podpora přemýšlivého čtenářství. Dílna čtení se realizuje pravidelně. Jednou za týden ve dvouhodinových blocích čtou děti knihu, kterou si samy zvolily, podle vlastního tempa. Své čtenářské zážitky mohou sdílet se spolužáky nebo učitelem, vítán je jejich vlastní názor i zajímavé myšlenky k textu. Dílna čtení vychází vstříc čtenářským zájmům dětí i učebním potřebám, což je kladně přijímáno mezi pedagogy.

Struktura dílny čtení je rozdělena do několika částí, také zde se objevuje i model EUR (práce se zkušeností, práce s novými informacemi, propojení získaných znalostí a reflexe).

Náplní dílny čtení může být prezentace přečtených knih, tiché čtení vlastní knihy a následné zpracování podvojného deníku, práce se společným textem, diskuse o knihách, sdílení záznamů z četby a jiné.

Záznamy z četby jsou důležitou částí čtení. Žáci si během četby zapisují zajímavé momenty a informace, které mohou později sdílet s ostatními. Většinou se začíná v primární škole založením vlastního čtenářského deníku, kam si děti zapisují základní informace o knize, název knihy, jméno autora a ilustrátora. Dále krátký obsah nebo nejsilnější zážitky z četby. Záznam může být podpořen obrázkem a odpověďmi na dané otázky. Starší žáci mohou postupně přecházet k podvojnému deníku.

Do levé poloviny listu zaznamenávají věty nebo odstavce, které se jim při čtení líbily a v pravé části k nim zapisují své komentáře. Žáci díky záznamům přemýšlí nad přečtenými informacemi a reflektují vlastní dojmy, pocity i názory na přečtené dílo. Takto zpracovaný text slouží jako podklad pro závěrečnou diskusi. Pokud by k ní nemohlo dojít, může učitel napsat svůj komentář na žákovy výpisky a poznámky přímo do deníku. (Tomková, 2007, s. 49-50)

• **Metody rozvíjení čtenářských dovedností**

Zde uvedu metody, které děti při realizaci dílny čtení používaly a které přispěly k rozvoji čtenářské gramotnosti u mladších žáků.

1. **Čtení s předvídáním** můžeme zařadit na začátek před čtením, během čtení i po čtení. Pokud se zařadí na začátek práce s knihou, vychází se například z ilustrace obálky nebo názvu knihy. Žáci podle těchto indicií přemýšlí, o čem bude kniha pojednávat, kdo bude hlavním hrdinou, nebo co se v průběhu děje může přihodit. Dvojice si své dojmy sdělí a po čtení hodnotí, jak se jejich výpovědi s přečteným textem shodují nebo rozcházejí. V této metodě jde o podložené vyvozování odhadu žáka např. z názvu knihy, z jeho znalostí i zkušeností. Pro žáky je tato činnost velmi zajímavá a do jisté míry i napínavá.

2. **Čtení s otázkami** je vhodné zařadit během vlastního čtení. Děti mohou pracovat ve dvojicích, k přečtenému úseku si dávají otázky, což pomáhá dobře porozumět vlastnímu textu. Tím, že děti tuto metodu používají, se učí tvořit otázky, přemýšlet nad souvislostmi, rozvíjet samostatnost v porozumění.

3. **Vyhledávání klíčových slov** je možné použít jak před čtením, formou předvídání, tak i po čtení jako nástroj reflexe. Učitel předloží dětem před čtením klíčová slova z textu a ty se snaží odhadnout možný obsah nebo průběh příběhu. Různé návrhy se poté porovnávají s přečteným textem. Pokud se použije tato metoda po čtení, vyhledávají sami žáci klíčová slova z přečtené kapitoly nebo knihy. Tím si zopakují vlastní porozumění a naučí se shrnout důležité prvky z četby.

4. **Vizualizace** je dobrá metoda, jak rozvíjet u dětí fantazii. Dítě si během předčítání zavře oči a snaží se čtené informace vybavit. Po přečtení části textu nebo kapitoly, může dotyčné dítě své představy popsat nebo nakreslit.

• **Projektová výuka**

Během projektové činnosti se děti učí spolupracovat s ostatními kamarády, řeší různé problémy, vyhledávají informace, naslouchají a pomáhají jeden druhému a reflektují svoji vykonanou aktivitu. Toto jsou jen některé vybrané prvky projektového vyučování, které rozvíjí u žáků schopnost samostatného učení a kladně ovlivňují vztah k celoživotnímu vzdělávání. V souladu s rámcově vzdělávacím plánem a jeho cíli se v projektech rozvíjí klíčové kompetence jedince.

Definice M. Vybírala: „*Projekt je koncentrován kolem určité ideje. Na základě zapojení celé osobnosti žáka má přinášet změny jeho osobnosti. Tato změna osobnosti žáka je umožněna poznáváním, při kterém žák získává a zpracovává nové zkušenosti. Na tvorbě obsahu a případně i formy projektu se žák podílí a přebírá za něj odpovědnost.*“ (Vybíral, M., 1996, s. 5)

Výuka je zaměřená na výsledný produkt teoretických a praktických činností. Jestliže chceme dosáhnout výsledného produktu, musíme dbát na jednotlivé kroky, které přispějí k řešení:

1. **Motivace**, je velmi důležitá pro započetí díla. Jedinci by měli být vedeni vnitřní motivací a poznání smyslu práce na konkrétním projektu. Pro začátek činnosti může být

použito sezení žáků v kruhu, kdy jsou si všichni navzájem rovni. To navozuje přátelskou a klidnou atmosféru vhodnou k diskutování o tématu a předložení konkrétních návrhů jednotlivých činností. Další možností, jak úvodní část zahájit, je myšlenková mapa nebo brainstorming.

2. Mapování a třídění slouží k promyšlení a utřídění poznatků, které k danému tématu známe. Dále je důležité zamyslet se nad klíčovými otázkami, které s projektem a jeho realizací souvisí. Důležitou součástí je vyhledávání potřebných informací v knihách, odborných publikacích nebo na internetu. Ty žáci třídí a řadí podle jejich důležitosti.

3. Řešení pomáhá nalézt odpovědi na dané otázky, připravit realizaci projektu pomocí konkrétních kroků a vstoupit do fáze praktických činností podporující výslednou část úkolu. V této fázi je prostor pro práci s odbornými publikacemi, pro kladení dílčích otázek i pro skupinovou práci.

4. Prezentace produktu a reflexe slouží k seznámení s konkrétními kroky, které byly potřebné pro zdárné dokončení úkolu, během kterých jsou posluchačům představeny jednotlivé důležité body potřebné pro realizaci celého projektu. Pomocí reflexe se hodnotí, nejen to jak projekt probíhal, co se povedlo a vedlo k úspěchu, ale i co bylo překážkou a je třeba se toho v dalších programech vyvarovat. Důležitá je i reflexe pocitů a prožitků každého jedince i skupiny. Jak se během činnosti cítili, jak se vypořádali s konkrétními problémy, jaký byl přínos jedince i skupiny v konkrétní činnosti. Co bylo pro ně nejsnadnější nebo jaké činnosti věnovali nejvíce času a úsilí.

Pro tento typ výuky jsou charakteristické tři znaky: každý žák musí přijmout zodpovědnost za vlastní učení, které vede k samostatnému získávání poznatků, vyhodnocení svého úsilí a závěrečné prezentování zadaného úkolu. Během těchto činností se u žáka rozvíjí jeho osobnost. Jedinec je veden k zodpovědnému chování a ke zdárnému dokončení své práce. K rozvoji žákova sebepojetí přispívá souhra získaných zkušeností, teoretických znalostí a praktických dovedností.

• Učení ve dvojicích

Tuto formu práce znali už Řekové i Římané, také Komenský vyučoval o tom, že kdo učí jiné, učí sebe. Z toho vyplývá, že nejlepší cestou je vyučovat to, co se jedinec naučil.

Tím si zopakuje dané poznatky a utřídí získané znalosti. Partnerské učení prospívá: dítěti, které má druhého něco naučit, vyučovanému žákovi, kterému kamarád při učení pomáhá a také učiteli, který tuto formu učení zprostředkuje.

Díky společnému učení se budují i vztahy mezi jednotlivými dětmi, děti získávají nové dovednosti v oblasti spolupráce, pracují na stejném cíli, učí se komunikovat, vzájemně si porozumět, definovat jednotlivé pojmy a objevují vztahy mezi předměty. Rozvíjí se tak jejich schopnost kooperace.

Pro dítě, které druhého vyučuje, je tato činnost také prospěšná. Dítě převeze roli učitele, vysvětluje látku, kterou samo zvládlo. Tím, že své znalosti uplatňuje s jistým zaměřením, upevňuje si své vědomosti, vyplňuje případné mezery, nalézá nové souvislosti a vztahy mezi jednotlivými oblastmi. Díky tomu lépe porozumí procesu učení, jeho úskalím a překážkám, které je třeba zvládnout, aby se dostavily očekávané výsledky. Vyučující žák se stává nejen tím, kdo vysvětluje, ale i kamarádem, který nese břemeno učení se svým spolužákem. Úspěch jednoho je povzbuzením pro oba.

Vyučovanému dítěti tato spolupráce také výrazně prospívá. Dostává se mu individuálního přístupu, pozornost vyučujícího kamaráda je zaměřená jen na něj. Důležité je, aby fungovala i citlivá zpětná vazba. Pokud je spolupráce dobře nastavená a mezi jedinci se vytvoří dobré vztahy, pak je tato forma práce jednou z pozitivně hodnocených. Je samozřejmé, že žák nenahradí kvalitu výuky učitele, nepronikne do potřebných metod učení, nedokáže logicky propojit jednotlivé postupy při učení a nemá metakognitivní dovednost dospělého. Ale svým pozitivním přístupem může pomoci kamarádovi na takovou úroveň učení, na které je on sám.

• Čtení ve dvojicích

Je velmi vhodná metoda pro to, jak povzbudit nejen slabé čtenáře ke čtení. Původně měla sloužit dospělým lidem, kteří se rozhodli pomoci dětem s poruchami čtení. Zjistilo se, že čtení ve dvojicích přináší pozitivní výsledky nejen u dětí, které ve čtení zaostávaly, ale také u průměrných čtenářů.

Doporučený postup ukazuje na několik bodů, jež ve spolupráci pomohou. Dítě by si mělo samo vybrat knihu. Poté by měl učitel nebo starší dítě, které bude s jedincem číst zkontrolovat, zda je kniha pro dítě vhodná. Jedna z metod, která se užívá v angličtině je

„zkouška pěti prstů“. Knihu, kterou chce dítě číst, otevřete, položíte na ní rozevřenou ruku a jestliže dítě dokáže přečíst pět slov, na které prsty směřují, je kniha pravděpodobně vhodná. Pokud to nedokáže, je dobré vybrat knihu jinou. Jestliže se jednou splete, vyberte jinou stránku a opakujte čtení slov znovu. Při čtení sedí oba blízko u sebe. Vyučující nejdříve společně se čtenářem o knize hovoří, poté začnou číst. Čtenář předčítá nahlas nebo čtou text oba společně. Pokud čtenář přečte nějaké slovo špatně, učitel udělá pomlku a požádá o opravu nebo dítěti část slova napoví.

Hlavním bodem této metody je povzbudit jedince ke čtení. Proto je dítě v roli učitele vyzváno, aby dítě chválilo. Společným heslem je „počkej, napověz, pochval“. Přihlízející učitel by měl průběh čtení sledovat a povzbudit dvojici ke spolupráci a vzájemné toleranci. Jen tak se může vytvořit kladný citový vztah i dobré porozumění.

• **Práce s textem**

Jedním z úkolů našeho vzdělávání je naučit děti číst a psát. Práce s textem je tedy základní dovednost každého žáka. Jakou metodu čtení učitel při výuce zvolí, se odvíjí od potřeb a schopností každého jedince. Osvojování této činnosti vede k dalšímu kognitivnímu vývoji, proto by čtení mělo dětem přinášet radost. Důležitou součástí je i porozumění textu a schopnost převyprávět obsah. Protože se děti budou s různými texty i nadále setkávat, je kladen velký důraz na jejich porozumění i dobré zpracování informací.

Pro spolupráci můžeme využívat i jiné metody a techniky, já jsem vybrala hlavně ty, které ve své praxi používám a mám je ověřené. Tyto formy práce jsou velmi cenné pro kognitivní, sociální a osobnostní rozvoj každého žáka. Vedou ke kritickému učení a obohacují jeho osobnost. Jedinec se učí tvořivě myslet, logicky uvažovat. Pomocí těchto metod se rozvíjí jeho schopnost řešit problémy, komunikovat a diskutovat se spolužáky, obhájit nebo vysvětlit svůj názor, přijmout názory druhých, radovat se z úspěchu vlastního i respektovat úspěch jiných. V neposlední řadě rozvíjí u žáků toleranci a ohleduplnost k druhým lidem i jejich kulturám.

Nyní se naskytá otázka, **jak ovlivňuje učební styl a osobnost jedince spolupráci ve skupině?** Ze zjištěných informací o učebních stylech a osobnosti jedince je zřejmé, že se zde promítá mnoho hledisek, které spolupráci ovlivňují. Vždy záleží na tom, jaké osobnosti se ve skupině vyskytují a jaký učební styl prosazují.

Z předchozího výčtu učebních stylů vyplývá, že každý jedinec může mít jeden nebo více osvojených učebních stylů. Záleží však na tom, s kým se jedinec ve skupině setká a zda bude svůj učební styl prosazovat jako jediný možný, který skupina použije. Pokud by tomu tak bylo, je pravděpodobné, že ve skupině budou vznikat konflikty. Abychom se vnitřním tlakům vyvarovaly, dejme dětem příležitost poznat nejprve sebe sama. Na základě této zkušenosti si uvědomit rozdíly mezi jedinci a potom se s dětmi zaměřit na to, jaký styl učení oni preferují. Ve třídě můžeme prezentovat pestrost učebních stylů u konkrétních žáků a vysvětlit, že každý používá jiný styl učení. Žáci se tak ve skupině mohou naučit pracovat s různým pojetím učení.

Výrazný vliv na kooperaci mají také osobnosti dětí, které se ve skupině setkají. Pokud mají spolupracovat introvertní a extrovertní děti, může spolupráce na počátku váznout, než si rozdělí úkoly a domluví se na společné strategii. Introvertní děti raději pracují samostatně a poté ostatní seznámí s výsledky jejich zadání, extrovertní děti zase raději výsledky skupiny prezentují a o problémech hovoří. Což je dobré vědět pro následnou koordinaci rolí.

Ve skupině se také vyskytují různé typy osobnosti, které mají na daný úkol vlastní pohled a své postupy řešení. V těchto případech je důležitá dovednost jednotlivých dětí spolupracovat a schopnost učitele povzbuzovat žáky ke společné činnosti. Děti se učí naslouchat jeden druhému, podívat se na problém z pohledu svého spolužáka, střídat se v mluvení, neskákat si do řeči, dělit se o práci nebo pomůcky, přesně se vyjadřovat, přiměřeně reagovat na svého spolužáka, žádat o vysvětlení, respektovat druhého atd.

Aby skupina dosáhla vzájemného souladu všech činitelů, které se při kooperaci vyskytují, bude důležité stanovit si jednotlivé kroky, pomocí nichž dosáhne daného cíle. Prvním krokem může být přiměřenost cílů, které si skupina stanoví. Je důležité, aby jedinci při spolupráci vycházeli ze svých možností a své síly nepřeceňovali. Druhý bod vychází z postupného vytvoření pracovní strategie, která obsahuje činnosti krok za krokem. Každý člen skupiny tak bude vědět, co se v které fázi bude dít a kde se skupina právě nachází. Pomůže to k lepší přehlednosti práce. Aby bylo zdárně dosaženo

skupinového cíle, může skupina zacílit svoji činnost na stanovení si určitý pravidel, kterými se bude řídit. Tato pravidla by měla vyhovovat všem, z čehož vyplývá, že musí zákonitě docházet ke kompromisům.

2. Pedagogicko-psychologický pohled na učitele

Podívejme se nejdříve na osobnost učitele, jeho povahové rysy, které mu pomáhají při jednání s žáky. Potom se zaměříme na klasifikaci typologie učitele z několika měřítek a nakonec sledujme styl práce pedagoga a možné formy spolupráce mladších a starších žáků.

2.1 Osobnost učitele

Učitelova osobnost prochází během svého života stálým vývojem. Její počátky nalezneme už v rodinné výchově, při které budoucí učitel získává lásku k rodičům, sourozencům i k jiným lidem. Buduje se jeho vztah k práci, k dětem, dovednost zorganizovat si čas aj. Pokračuje jeho výchovou na základní, střední a vysoké pedagogické škole. Přesto však formuje učitelskou osobnost nejvíce jeho samostatná pedagogická činnost. Učitel si díky svému vzdělávání vytváří soubor praktických pedagogických a metodických dovedností a návyků, které aktivně využívá ve své praxi.

Učitelův vliv na žáky se projevuje v celé jeho osobnosti, v jeho vztazích a postojích k dětem. Proto je důležité, aby porozuměl příčinám vývoje společnosti, byl obeznámen s vnitropolitickými a mezinárodními událostmi a vytvořil si na ně vlastní názor. Právě díky všeobecnému rozhledu může lépe chápat nově vzniklé situace a zaujímat k nim svá stanoviska.

Také během vyučování učitel rozvíjí žáka nejen ve svém oboru, ale i jiných vzdělávacích oblastech. Což se prakticky projevuje i v propojení mezipředmětových vztahů a celkovým působením na žákovu osobnost. (Grecmanová, Holoušová, 2002, s. 75-76)

2.2 Rysy osobnosti učitele

Jestliže se zaměříme na vliv jednotlivých rysů osobnosti učitele na vývoj žáka, zjišťujeme, že následující výčet rysů osobnosti pozitivně přispívá k jeho dobrému vývoji. Proto je důležité, aby učitel tyto rysy akceptoval a ve své pedagogické činnosti aktivně uplatňoval. Jen tak může přispět ke zdárnému průběhu vývoje jedince.

- **Vřelost** je důležitým prvkem pedagogické práce. Projevuje se laskavostí, přátelským a milým přístupem k dětem, vytváří prostředí důvěry a podmínky pro kooperační vztahy mezi jednotlivými žáky i vztah k učiteli. Díky těmto podmínkám se zvyšuje i motivace k učení. Tato vlastnost však ovlivňuje více žáky, kteří jsou orientováni na přátelské vztahy s učitelem, což se týká Apollonských dětí.

- **Celistvost osobnosti** se projevuje ve třech základních složkách; **emocionální stálost**, která se vyznačuje pozitivním laděním, psychickou pohodou a neproměnlivostí v náladách, vytváří vhodné prostředí pro učení. Druhou složkou integrity osobnosti je **sebedůvěra** učitele. Ta je spojena s činorodostí, energií a optimismem. Jestliže se u učitele vyskytuje nedostatek sebedůvěry, pasivity nebo sklíčenosti, projeví se to vždy na jeho vztahu s žáky. Posledním bodem je **racionální přístup** učitele při řešení vzniklých pedagogických situacích. Vyvarovat se konfliktních reakcí a snažit se řešit problémy v klidu.

- **Schopnost rychle se adaptovat na situace**, uvědomit si změny a náležitě se jim přizpůsobit. Ve škole stále dochází ke vzájemnému působení mezi učitelem a žáky, vytváří se určitá dynamika průběhu jednání. Proto je dobré reagovat na tyto změny.

- **Dominance** je důležitá vlastnost každého učitele. Ten musí být schopen přimět žáky, aby realizovali společně vytyčené cíle a své práce dokončili. Vzhledem k jeho postavení dbá na správný vývoj jedince i celého kolektivu, jasně definuje požadavky na práci, způsob hodnocení i chování žáků ve třídě. Vedení učitele je žáky očekáváno více na nižším stupni školy než na vyšším, kde žáci usilují o větší samostatnost. (Langová, 1992, s. 20)

2.3 Typologie učitele

Z literatury zjistíme, že se typologií učitele zabývala celá řada autorů. Význam tohoto členění spočívá v tom, abychom lépe poznali charakteristické vlastnosti učitelovy osobnosti. Pro svoji práci jsem si vybrala Caselmannovu a Hippokratovu typologii, dále charakteristiku demokratického, autoritativního a liberálního typu učitele, která se zabývá vztahem učitele k žákům. Začneme první klasifikací:

A) Caselmannovou typologie

Ta se zabývá vztahem učitele k žákovi, který je připraven mu pomoci. Mezi oběma se vytváří vztah důvěry, což je třeba pro úspěšné zvládnutí školního vyučování. Typ učitele se odvíjí od kladení důrazu na vyučovací předmět nebo na osobnost žáka. Charakterizujme nyní dva základní typy učitelů: **logotrop**, který se zaměřuje na dané učivo, jeho obsah a problematiku. Takový učitel se orientuje na znalosti žáků a snaží se je pro studium získat. **Paidotrop** je zaměřen hlavně na žáka nebo na skupinu, na jejich psychický vývoj a vedení. Caselmann rozděluje tyto základní typy na čtyři podskupiny:

- **Filozoficky orientovaný logotrop** se snaží prohloubit životní filozofii u žáků, ať už je humanisticky, pozitivisticky, nábožensky nebo materialisticky založená.
- **Vědecky orientovaný logotrop** se zabývá hlavně exaktními vědami, které vykládá pomocí výborných metodických dovedností. Usiluje o to, aby získal zájem žáků o svůj předmět. Tento typ učitele se vyznačuje strohou přísností, nepochopením potřeb žáků a důrazem na svůj předmět.
- **Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop** klade důraz na důvěru mezi učitelem a žáky, chápavým přístupem vede jedince k učení. Snaží se je co nejvíce poznat a rozvíjet jejich osobnost.
- **Obecně psychologicky orientovaný paidotrop** se zaměřuje hlavně na skupinu žáků. Zajímají ho problémy mladých lidí, přemýšlí nad obecnějšími otázkami. (Langová, 1992, s. 24)

B) Hippokratova typologie

V této charakteristice se zaměříme na vlastnosti nervové soustavy, z které vzejdou čtyři typy učitelů:

- **Sangvinik** je rychlý, pohotový, velmi tolerantní, optimistický, a dobrou výřečností a schopností dělit pozornost. Tento typ učitele si musí být vědom své slabosti naučit se získat patřičný pedagogický odstup.
- **Cholerik** je přísný, živý, aktivní, má vyhraněné názory. Ve svém vyjadřování je velmi jasný a konkrétní, dokáže u dětí vzbudit zájem o svůj předmět. Mezi záporné vlastnosti patří nevyrovnanost, nadvláda, výbušnost a náladovost. Díky nim ztrácí svoji autoritu.
- **Flegmatik** je typ rozvážný, klidný, někdy pohodlný i k různým věcem lhostejný. Jeho práce se stává jednotvárná, nedokáže děti podnítit k tvořivé činnosti.
- **Melancholik** je člověk velmi citlivý, brzy unavitelný a nevyrovnaný. Chybí mu odvaha k přísnějším opatřením, což se projevuje extrémě při hodnocení žáků. (Grecmanová, Holoušová, 2002, s. 82)

C) Typologie podle vztahu k žákům

Učitelé různě prožívají jednání s žáky, to se ve výsledku projevuje na atmosféře ve třídě. Podle vztahu učitele k žákům nacházíme typ demokratický, autokratický nebo liberální.

- **Demokratický typ** vychází ze spolupráce se žáky, i když má učitel ve třídě vedoucí postavení. Diskutuje s nimi, žáci mohou navrhnout různá řešení daných situací a na základě společné domluvy je i realizovat. Tento typ učitele více chválí, povzbuzuje žáky, podporuje jejich iniciativu. Zároveň dbá na to, aby přebírali za svá rozhodnutí odpovědnost a učili se respektovat jeden druhého. Tento styl práce je nejvíce náročný, ale u žáků je velmi kladně přijímán.

- **Autoritativní typ** se vyznačuje nedůvěrou učitele v žáka. Učitel žákům neposkytuje dostatečnou volnost, stále je kontroluje, nedovoluje žádnou iniciativu ani samostatnost a mnohdy za žáky sám rozhoduje. Ti nemohou podniknout své plány ani nápady, nepodílí se na řešení problémů. Díky svému přístupu vyvolává u dětí strach a napětí, občas i agresivitu. Často trestá a rozkazuje, nedovoluje žákům vyslovit svůj názor. To vede k nepřátelské atmosféře při vyučování.

- **Liberalní typ** své žáky nevede, dává jim absolutní volnost ani nestanovuje žádná pravidla. Pokud chtějí žáci poradit, musí si o pomoc sami říci. To vytváří ve třídě chaos, jelikož práce není organizovaná a děti se ocitají v problémech. (Grecmanová, Holoušová, 2002, s. 86-87)

2.4 Výukový styl učitele

Každý učitel používá při učení svůj vlastní výukový styl, který je relativně stálý. Proto je důležitým bodem pedagogické činnosti reflexe a sebereflexe učitele. Velkou pomocí pro něj mohou být jeho kolegové nebo vedení školy, které dochází na pravidelné hospitace a shlédnuté hodiny následně hodnotí. Protože se ve své práci zabývám spoluprací starších a mladších žáků, mohu tuto klasifikaci přiřadit i ke starším žákům, kteří své skupiny vedou a vystupují v rolích tzv. tutorů, zastupují učitele.

Mareš výukové styly rozděluje podle toho, jaký citový vztah učitele k žákům v průběhu učení převládá a jaký je podíl jeho řízení při výukové činnosti. Pojmenovává tak tři základní výukové styly:

- **Integrační výukový styl** se vyznačuje kladným citovým vztahem učitele k žákům. Je zde vidět střední až zesílené řízení výuky. Učitel je k žákům vstřícný, snaží se jim pomoci. Zajímá se o mimoškolní aktivity, bere ohledy na jejich rodinné a sociální zázemí. Na žáky klade přiměřené požadavky, které kontroluje a vede je ke zdárnému dokončení zadané práce. Vítá aktivitu a samostatnost při řešení problémů, poskytuje prostor pro spolupráci, učí respektu k druhému a cíleně rozvíjí komunikativní, sociální, pracovní a další dovednosti. Žáky při činnosti chválí, povzbuzuje a je jim dobrým

vzorem v jednání. Dává dětem prostor pro jejich názory a plány, vede je k tomu, aby se společně podílely na závěrečném rozhodování.

- **Autokratický výukový styl** je založen na záporném citovém vztahu k žákům. Vykazuje silné řízení ze strany učitele, které přechází k zákazům nebo k příkazům. Většinu vyučovací hodiny mluví on sám, nedává prostor dětem, aby se mohly vyjádřit. Jde mu předně o výkon, výsledky a kázeň u dětí, ale nezajímá se o jejich rodinné zázemí a podmínky k učení. Učitel svým chováním vyvolává strach a napětí. Vše se děje v zájmu učitele, nepřipouští diskusi ani vlastní iniciativu dětí. Žáci pracují pod vedením učitele, samostatná práce je omezována na minimum. Učitel při svém jednání s žáky používá prvky ironie, některé žáky i zesměšňuje.

- **U liberálního výukového stylu se zájmem o žáka** nalézáme kladný emoční vztah učitele, ale slabé řízení vyučovacích jednotek. Učitel často omlouvá neplnění povinností žáků, klade na ně nízké požadavky a nekontroluje jejich výsledky. K žákům se chová ochranně až nekriticky. Vyjadřuje porozumění pro jejich potřeby, ale nezjednává nápravu věcí.

- **Liberální výukový styl s nezájmem o žáka** je definován záporným citovým vztahem a slabou autoritou. Učitel zmenšuje nároky na výkon i kázeň dětí, zadané úkoly nekontroluje. Svým chováním vzbuzuje v dětech dojem lhostejnosti k jejich výkonům, na vzniklé problémy není ochoten reagovat a řešit je. Učitel se ve svém projevu chová nejistě, při výuce si stěžuje na své problémy, které ho zatěžují. (Lukášová, 2012, s. 27-29)

Vstup starších žáků do role tutora

V těchto výukových stylech se promítá vztah učitele a žáka. Vzhledem k tomu, že při spolupráci mladších a starších žáků starší žáci vystupují v roli toho, kdo pomáhá, vede skupinu nebo řídí konkrétní činnost skupiny, mohou se tyto učební styly u jedinců také vyskytovat.

To znamená, že se mohou objevovat žáci plni pochopení se zájmem o mladší spolužáky, s přirozenou autoritou a ochotou druhým pomoci a předat jim své dosavadní znalosti a zkušenosti. Což odpovídá **integračnímu výukovému stylu**.

Mezi dětmi se také najdou **autoritářské typy**, které chtějí mít hlavní slovo a vše řídit podle svých představ. Mladším spolužákům moc prostoru pro vlastní vyjádření nedávají a to může působit napětí ve skupině. Ostatní děti ve skupině jsou často neklidné, některé velmi tiché, protože nemají dostatek prostoru nebo povzbuzení, aby mohly vyjádřit svůj názor nebo vlastní myšlenky. Takto se chovají děti pod vedením autokratického výukového stylu.

Dalším typem je **liberální výukový styl**, který se objevuje u dětí bez přirozené autority. Jsou to hlavně děti, které mají rády mladší spolužáky, ale nedokážou si zjednat autoritu. Při spolupráci se snaží dětem pomáhat a někdy vypracují zadané úkoly za ně. V dané skupině je většinou chaos, děti si užívají přízně staršího spolužáka, objímají ho nebo na něj pokřikují, ale připravené úkoly neplní. Pro tento typ žáka, který má vést skupinu, je těžké dosáhnout vytyčeného cíle.

Závěrečným zmiňovaným typem je **liberální výukový styl** s nezájmem o žáka. Může to být starší spolužák, lhostejný ke všemu, co se kolem něj děje. Svým chováním naznačuje, že ho spolupráce ve skupině unavuje a práce s mladšími spolužáky ho obtěžuje. Což se vždy projeví na pracovním úsilí celé skupiny. Mladší děti jsou nejisté, chybí jim podpora, vedení a pochvala. Pracovní nasazení celé skupiny po čase klesá a v důsledku toho i spolupráce mezi jednotlivými žáky. Protože zde není konkrétní vedení a vedoucí skupiny nemá žádný cíl pro svoji práci, stává se, že skupina zadaný úkol nedokončí nebo je výsledek práce velmi chaotický.

2.5 Řízení týmu

Aby se mohla uskutečnit spolupráce mezi jednotlivými třídami, je důležitá dohoda a vytvoření týmu z řad učitelů angažovaných tříd. Nejdříve se učitelé sejdou a přednesou vlastní představu realizace projektu, poté diskutují o konkrétních bodech, jak co nejefektivněji kooperaci provést. Společně zvolí hlavního vedoucího, který bude pověřen řízením celého projektu. Tento učitel by měl být kompetentní k vedení celé skupiny a měl by jednat podle dohodnutých pravidel. Vedoucí následně informuje

ostatní kolegy o plánu celého projektu, o cílech, konkrétních krocích i o organizačních záležitostech. Jestliže se na spolupráci domluví například tři učitelé, vyvstane potřeba dohody, jak a kdy se budou třídy setkávat. Při jaké příležitosti budou spolupracovat a jak to ovlivní celkový chod školy. Vedoucí týmu informuje ředitele školy o možném projektu a požádá ho o souhlas pro uskutečnění plánované akce. V průběhu činnosti jsou řediteli školy nebo jeho zástupci podávány zprávy o plnění daného projektu.

Během realizace spolupráce se angažovaní učitelé pravidelně scházejí, organizují setkávání tříd a kontrolují plnění cílů. Společně řeší praktické problémy týkající se složení třídy, učebních metod používaných při kooperaci, vzniklých konfliktů ve skupině, také předkládají náměty pro zlepšení. Pokud se objeví neočekávané situace, analyzují jejich možný vliv na průběh práce. Na závěr celého projektu reflektují všechny body spolupráce, vyjadřují se nejen k přínosu celé akce pro jedince, skupiny nebo třídu, ale i k nedostatkům a případným změnám, které by pomohli při další realizaci podobného projektu.

Závěrem bych se chtěla zabývat otázkou: **Jak ovlivňuje osobnost vyučujícího a jeho styl práce formu spolupráce mladších a starších žáků?** Z předešlých informací jsme se dozvěděli, jaké typy osobnosti učitele známe i jaký vztah k žákům jednotliví učitelé mají. Od toho se bude odvíjet možná spolupráce mezi dětmi.

Pokud patří učitel do skupiny, u které převládá **demokratický přístup k žákům**, bude dobrým pomocníkem při motivaci ke spolupráci, trpělivě povede jednotlivé děti ke skupinové práci, dá jim dostatečný prostor pro vlastní aktivitu a tvořivost, ale zároveň bude vždy připraven a ochoten poskytnout radu nebo praktickou pomoc. Děti pod vedením tohoto učitele budou vedeni k diskusi a toleranci mezi sebou, budou brát na sebe ohledy a vzájemně si pomáhat. Starší děti budou schopné pracovat s mladšími, předávat jim své znalosti a vědomosti, protože k takové činnosti byly v hodinách samy vedeny. Vzhledem k tomu, že jejich styl práce byl založen na metodách, které spolupráci rozvíjí, buduje se jejich kooperační dovednost, kterou při práci s mladšími spolužáky mohou kladně zúročit. Podobně je to i mladšími dětmi, které při kooperační činnosti aktivně spolupracují, zapojují se do jednotlivých aktivit nebo předkládají své nápady a přispívají tak tvůrčí atmosféře ve skupině.

Pokud se děti setkaly s učitelem **autoritativního typu**, zakusily přísné vedení bez větší volnosti a žákovské iniciativy. Častá kontrola žáků, malá samostatnost, nemožnost řešit problémy svým způsobem a také rozhodování učitele místo dětí není dobrým východiskem pro začínající spolupráci. Děti kolikrát nevědí, jak na mladší spolužáky reagovat, jak k nim přistupovat a jak jim předat své dosavadní poznatky. Jsou nejisté a netrpělivé. Mnohdy rozhodují za mladší děti, nedávají jim dostatek času pro vyjádření jejich názorů, což vyvolává nervozitu a napětí ve spolupracujících skupinách. Mladší děti se hůře zapojují do společné práce, protože jsou zvyklé na jeden typ výuky. Čekají buď na zadání úkolu, který samostatně vypracují nebo využívají prostor pro vlastní aktivity, ale ty nejsou vhodným přínosem pro kolektivní činnost.

Děti, které jsou zvyklé na **liberální výukový styl**, postrádají učitelovo vedení. Chybí jim základní pravidla, která by platila ve výuce a následná kontrola plnění povinností. Jelikož výuka není často organizovaná, vstupuje do popředí chaos a lhostejnost k výsledkům práce. Děti, které mají mladší ve spolupráci vést, často nevědí, jak si poradit s organizací zadaného úkolu. Větší aktivitu přenechávají mladším spolužákům, oni se snaží pouze dohlížet a koordinovat společnou činnost. Vzhledem k tomu, že samy nebyly vedeny ke kontrole a zodpovědnosti, mají problémy s dokončením zadaného úkolu nebo vypracování prezentace v daném časovém limitu. Mladší děti jsou většinou natěšené na společné učení, ale chybí jim pravidla a respekt k druhému. Každý se snaží přispět svými nápady, vše sdělují najednou, bez vyzvání. Ve skupině vzniká hluk, přes který se nedaří dohodnout se a s učením začít. Taková atmosféra vede k nedorozumění a vyčerpání vedoucích. Děti, které se zpočátku těšily na kooperační vyučování, jsou brzy chaosem demotivovány. Přestávají se aktivně zapojovat do společné práce, což vede ke zhoršeným výkonům skupiny.

Na těchto situacích vidíme, do jaké míry ovlivňuje osobnost učitele a jeho styl práce děti jemu svěřené. Každého učitele charakterizuje jeho vlastní styl práce. Projevuje se stálostí projevů a reakcí na výchovné situace. Vyhovující výchovný styl učitele by měl být vstřícný ke kladným změnám a návrhům, které děti přinášejí. Pružně reagovat na vzniklé výchovné situace, s pochopením a ohledem na okolnosti být schopen je adekvátně řešit. Být stálý ve svých názorech, mít schopnost jasného a přesného vyjadřování svých myšlenek i citů. Vraťme se k otázce, díky které si uvědomujeme, jak moc na žáky působí osobnost učitele. Vždy se jeho styl výuky zrcadlí v chování a

jednání dětí během skupinové práce. Z toho vyplývá, že na učitelích leží velká odpovědnost vůči žákům. Ta se zaměřuje na plnohodnotný a svobodný rozvoj jejich osobnosti, i na schopnost rychlého a efektivního rozhodování v běžných životních situacích.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3. Pedagogický výzkum

Cílem mé práce bylo zaměřit se na možnosti spolupráce žáků I. a II. stupně základní školy. Předložit konkrétní příklady práce a možnosti jejich využití v praxi.

V první části jsem se zabývala otázkou: **Jaká je závislost mezi schopností spolupráce vzhledem k osobnosti a učebním stylům žáků?**

Ve druhé jsem hledala odpověď na to: **Do jaké míry jsou děti schopné se od sebe učit?** Dále jsem zkoumala možné **organizační problémy skupinové práce.**

Ve čtvrté části jsem analyzovala získané poznatky z akčního výzkumu a odpovídala: **Do jaké míry jsou žáci II. stupně schopni předat své znalosti žákům I. stupně?** A to za prvé z hlediska kvality a kvantity poznatků, za druhé z hlediska formy a účinnosti předávání vědomostí. Závěrem jsem řešila spolupráci učitelů I. a II. stupně.

Ve svém akčním výzkumu jsem sledovala vývoj kooperačních dovedností žáků jedné konkrétní třídy, která se spoluprací zabývala tři roky.

V prvním roce získávali žáci zkušenost se spoluprací ve skupině s různě starými dětmi. Ti byli rozděleni do heterogenních skupin, ve které pracovaly děti od první do deváté třídy.

Ve druhém roce předávali žáci své znalosti mladším spolužákům, vstupovali do rolí učitele (tutora) a započali proces učení u žáků třetího a pátého ročníku.

V posledním roce v prvním pololetí následovala nová zkušenost, kdy byli žáci rozděleni do prvních až pátých tříd, kde pomáhali mladším spolužákům při učení. Starší žáci zde pracovali v menších skupinách.

V druhém pololetí byli hlavními aktéry dílny čtení. Kde každý žák spolupracovat samostatně s žákem třetí nebo čtvrté třídy na rozvoji čtenářské gramotnosti. Tímto způsobem zakončili svoji činnost u mladších žáků.

Důležitou součástí každé spolupráce s mladšími žáky se stala i dokumentace daných činností, která je součástí příloh této práce. Přílohy i obrazové materiály jsou řazeny podle pořadí, jak byly aktivity vykonávány.

První je spolupráce dětí na dětském pěveckém soustředění, kde vznikly první zkušenosti s prací v týmu.

Druhá část přílohy je věnována projektovému vyučování a zachycuje předávání získaných poznatků mladším spolužákům. Zde nalezneme pracovní list a ilustraci, která sloužila jako vizuální podpora daného ptačího druhu.

Třetí část představuje kvíz, který sloužil mladším dětem k zopakování získaných znalostí o lese. Součástí přílohy je také hrací karta, pomocí které byli mladší žáci motivováni k soustředění se na předkládané informace.

Čtvrtou částí přílohy jsou fotografie z praktické pomoci starších žáků při výpočetní technice a závěrečné hodnocení žáka deváté třídy projektu „Pomocná ruka“.

Poslední část příloh je věnována dílně čtení. Fotografie zachycují pracovní skupiny při čtení. Přílohy obsahují čtenářský deník, každotýdenní záznam z četby jedné žákyně deváté třídy a závěrečnou fotodokumentaci prezentovaných knih starších a mladších žáků.

Protože jsem ve své práci používala akční výzkum, zaměřím se nyní na teoretickou část této metody. Jednotlivé poznatky a prvky z akčního výzkumu jsem využila ve své pedagogické praxi.

3.1 Akční výzkum

Definice v pedagogickém slovníku uvádí, že akční výzkum je: „*Druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce. Uplatňuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn. Často jej provádějí praktici (učitelé) ve spolupráci s výzkumníky.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 15)

Hendl ve své knize o akčním výzkumu uvádí, že vznikl na základě potřeby urychlení procesu změn. Je důležité, aby se na něm podíleli právě aktéři výzkumu. Důležitým prvkem je spolupráce všech zúčastněných lidí. Akční výzkum pracuje s aktuálními daty, používá metody kvalitativního výzkumu, jako jsou: pozorování, experiment, statistické měření aj.

Na počátku se vymezí problém praxe a definuje cíl změny. Během projektu probíhá sběr informací, reflexe a praktická činnost. Získané informace poskytují náměty

k diskusi, které se porovnávají s jinými zdroji informací. Cíl vede ke konkrétnímu jednání v praxi. U akčního výzkumu se podobné kroky opakují. Aktéři vždy pružně reagují na vzniklé problémy během celého projektu. (Hendl, 2005, s. 138)

3.2 Příklady dobré praxe

Nyní se zaměřím na jednotlivé příklady spolupráce, které jsem s dětmi po tři roky vykonávala. Protože jsem se zabývala i vývojem kooperačních schopností žáků, začala jsem se spoluprací postupně. Snažila jsem se vycházet z didaktických kroků tak, aby si žáci nejdříve osvojili práci ve skupině a poté ji řídili. Do svých vyučovacích hodin jsem zapojovala různé metody podporující spolupráci a komunikaci. Začínali jsme diskusí, brainstormingem, učením ve dvojicích, pojmovými mapami. Následně jsme se věnovali práci na produktu, rolovým hrám, projektové výuce a v poslední řadě rozvoji čtenářské gramotnosti.

Protože učím na prvním i druhém stupni, snažila jsem se této výhody využít pro svůj výzkum. Díky aktivitám, které jsme s dětmi na druhém stupni realizovali, jsem získala důvěru učitelek nižších ročníků. Což velmi dobře přispělo k započaté spolupráci tříd prvního a druhého stupně. Na druhém stupni jsem se stala třídní v šestém a rozhodla se zaměřit své působení na kooperativní vyučování. Práce s dětmi tímto směrem sklídila úspěch i pedagogické ocenění některých kolegů.

3.2.1 Začátek spolupráce

Jak jsem již zmiňovala v úvodu této práce, učím na základní škole se zaměřením na hudební a sportovní výchovu. Protože jsem se stala třídní učitelkou šesté B, jela jsem na soustředění dětského pěveckého sboru, který na naší škole pracuje. Na toto týdenní soustředění odjíždí děti prvního až devátého ročníku společně s vyučujícími, které učí ve třídách hudební výchovu a vedou jednotlivá oddělení pěveckého sboru. V praxi to vypadá tak, že každá třída prvního stupně odjíždí se svoji třídní učitelkou, tři z nich jsou i sbormistryně. Z druhého stupně odjíždí pouze žáci, kteří navštěvují pěvecký sbor. Výuku sborového zpěvu zajišťuje vyučující hudební výchovy, která je zároveň i vedoucí nejstaršího oddělení pěveckého sboru. Vzhledem k tomu, že děti na soustředění zpívají a sbormistryně připravují repertoár na nový školní rok, starají se ostatní

vyučující, jedoucí jako doprovod, o aktivní odpočinek dětí. Pro děti se připravují soutěže, hry, závody, pochody a jiné zajímavé činnosti.

• **Soustředění dětského pěveckého sboru**

Celkem jsou na soustředění čtyři oddělení pěveckého sboru ve složení: první třída se jmenuje Berušky, druhá a třetí třída nesou jméno Pidi sluníčko, čtvrtá a pátá třída se nazývá Malé sluníčko a žáci druhého stupně patří do Velkého sluníčka. Dopoledne mají dvě oddělení zkoušky zpěvu a pro zbývající dvě skupiny připravují soutěže a hry ve spolupráci s kolegyněmi nižších ročníků. Odpoledne se skupiny mění a večer je program společný. S učitelkami jsme se domluvily na tom, že všechny děti rozdělíme do několika skupin, které budou po celý čas soustředění společně pracovat. Protože s námi bylo osm žáků devátého ročníku, požádaly jsme je, aby se staly vedoucími každé skupiny. Nejstarší žáci si vybrali děti, které se staly součástí jejich týmu ve složení od první do osmé třídy. Všechny děti tak měly příležitost se vzájemně poznat, seznámit se a naučit se pomáhat jeden druhému. Velký přínos toto rozdělení mělo zvláště pro mladší děti, protože starší spolužáci začali pomáhat malým dětem, vymýšleli pro ně večerní program a došlo i na čtení pohádek. Jedno odpoledne jsme věnovali i závod družstev, který připravily děti sedmé a osmé třídy. Vymyslely úkoly vhodné pro děti prvního stupně a postavily se na jednotlivá stanoviště. Vedoucí každého družstva se staral o bezpečnost žáků a děti od první do šesté třídy vypracovávaly zadané úkoly v rámci své skupiny. Bylo zajímavé sledovat děti, jak čtou prvňáčkům zadání připravených úkolů, dávají přednost mladším a spolupracují na vyřešení předložených úkolů.

I když žáci devátého ročníku nebyli všichni aktivními extroverty ochotnými ihned vést skupinu a organizovat odpolední činnosti, zhostili se svého úkolu velmi dobře. Tam, kde se jim nedostávalo potřebné koordinační schopnosti, měli k ruce žáky osmého a sedmého ročníku, kteří jim s radostí pomáhali. Starší žáci si všímali, jak se k sobě mladší chovají a pokud se jim nějaké vztahy nelíbily, ihned na ně upozornili. Po celou dobu pobytu jsme mohly pozorovat, jak roste vzájemná sounáležitost, ochota pomoci a přátelství mezi dětmi. Vytvořila se tak dobrá prevence proti neadekvátnímu chování nebo šikaně.

- **První zkušenost**

Protože jsem svoji práci zaměřila na vývoj kooperačních schopností žáků mé třídy, vrátila bych se ještě k dětem ze šesté B. Tyto děti byly na soustředění rozděleny do jednotlivých týmů tak, jak si je žáci devátého ročníku vybrali. Protože žáci šestého ročníku ve skupině nebyli nejmladší, začali se také oni starat o spolužáky z první až čtvrté třídy. Vysvětlovali jim potřebná pravidla her, dohlíželi na vzájemné pochopení a komunikaci mezi kamarády. Samozřejmě že v každé skupině byly i introvertní děti, které se viditelně nezapojovaly do skupinových aktivit, ale zvolily si individuální pomoc jednomu mladšímu dítěti. Spolupráce mezi introverty a extroverty se vzájemně doplňovala. Pokud vyvstal nějaký problém, postaral se o jeho vyřešení vedoucí skupiny nebo jeho pomocník. Vzhledem k tomu, že si žáci devátého ročníku svůj tým vybírali, docházelo k tomu, že většina kamarádů z jedné třídy byla rozdělena do různých družstev. To pomohlo k navázání nových přátelství a k uvolnění komunikace mezi hochy a dívkami. Děti lépe poznaly své spolužáky, zjistily jaké přednosti a dovednosti mají. Mnohdy byly překvapené, jak se jim pěkně a klidně komunikuje i spolupracuje se spolužáky z vlastní třídy, které do této doby dostatečně neznaly.

Pozitivní důsledky rozdělení dětí do družstev, podpora spolupráce a motivace ke vzájemné pomoci jsme mohly vidět následně i ve škole. Starší děti o přestávku navštěvovaly mladší spolužáky, při čekání na oběd dokonce své mladší kamarády pouštěly před sebe. Když se nějaké dítě objevilo na chodbě druhého stupně, ihned k němu někdo ze starších dětí přišel a snažil se mu pomoci. Podobné věci se odehrávaly i na koncertech. Protože se konají koncerty jednotlivých oddělení sborů společně, viděla jsem děti, jak se povzbuzují a motivují k dobrému výkonu. Mladší tráví čas čekání na vystoupení se staršími, nikdo není sám a nestresuje se před vystoupením. Přátelské atmosféry si všimli i rodiče prvňáčků, kteří za ni byli velmi vděční. Říkali, že se jejich dítě do školy těší na paní učitelku i na všechny kamarády, které na soustředění poznalo.

- **Schopnost spolupráce**

Protože jsem chtěla děti připravit na další možnosti spolupráce, zabývala jsem se následující otázkou: **Jaká je závislost mezi schopností spolupráce vzhledem**

k osobnosti a učebním stylům žáků? Z předchozí teorie vyplývá, že jsou typy osobnosti, které upřednostňují spolupráci ve skupině před individuálním řešením zadaného úkolu.

Tak například **Apollonské děti**, pro ty je charakteristická spolupráce s druhými, při učení upřednostňují diskusi jak v malých skupinách, tak před celou třídou. Respektují názory druhých a to samé očekávají od ostatních. Záleží jim na tom, aby se do společné práce zapojili všichni a každý mohl přispět svým dílem ke společnému výsledku. Protože jsou extrovertní děti tohoto typu velmi komunikativní, rádi vystupují před lidmi, stávají se většinou mluvčími celé skupiny. Introverti diskutují raději v malých skupinkách a se známými lidmi. Nemají touhu vystupovat na veřejnosti, protože se bojí selhání a neúspěchu. Vzhledem k tomu, že tyto děti rády diskutují, bude jim vyhovovat komunikativní typ učení. Tyto děti dovedou pozorně naslouchat, soustředí se na výklad a přijímají i názory druhých. Při učení jim pomáhá hovořit s druhými o tom, co se naučili. Během rozhovoru si ujasňují pochopení látky i pojmových souvislostí, díky tomu si vše lépe pamatují.

Prometheovské děti jsou zkoumavé, snaží se pochopit, jak vše funguje. Jsou vynalézavé, snaží se dozvědět stále něco nového, co je posune vpřed a zjistí tak příčinu zkoumaných dějů. Tyto děti se výuce opírají o fakta, vyhledávají logické odůvodnění. Dívají se na věci z různých pohledů, často si vystačí pouze se zadáním samostatného úkolu, nepotřebují bližší instrukce, jak problém řešit. U tohoto dítěte můžeme pozorovat prvky verbálně abstraktního typu. Děti se při učení zaměřují na pojmy a jejich souvislosti. Zabývají se vzájemnými vztahy a vazbami, tím látku lépe pochopí a dobře si ji zapamatují. Blízké jsou jim symboly, také matematické vzorce. Zde nacházíme hloubkový přístup k učení, dítěti jde o to, aby učivu skutečně porozuměl. Při diskusi používá pádné důkazy k argumentaci.

U Dionýsovských dětí vidíme zájem o zábavu, dobrodružství a důležitý je pro ně zážitek. Rychle reagují na přicházející výzvy, aniž by zvážily možné následky svého rozhodnutí. Jsou velmi aktivní, nevydrží delší dobu na jednom místě. Složité jsou pro ně činnosti, kde se musí delší dobu soustředit a vytvářet hluboké analýzy. Při učení jim pomáhají různé pomůcky, střídání jednotlivých činností s pohybovými aktivitami nebo dramatickými prvky. Těmto projevům odpovídá typ haptický a pohybový. Při učení zapojují velmi často hmat, prstem si ukazují řádky při čtení apod. Tyto děti se při učení

nejraději pohybují, při soustředěné činnosti přerušují svoji práci a jdou se projít. Velmi dobré výsledky vykazují ve výtvarné nebo tělesné výchově, rychle si osvojí i řemeslnou dovednost.

Pro **Epimetheovské děti** je důležitým prvkem pocit jistoty a bezpečí. To nachází v pravidlech a zaběhlém režimu. S náhlými změnami, například změnou v rozvrhu, přesazením k jinému spolužáku, se složitě vyrovnávají. Tyto děti vyžadují od dospělých, aby je seznámili s programem dne. Díky tomu se mohou lépe připravit na to, co je čeká. Od učitele vyžadují konkrétní instrukce, jak zadaný úkol vypracovat. Rády plánují, ve všem chtějí mít pořádek. U dětí můžeme nacházet vizuální typ učení, ve škole si dělají podrobné poznámky, nejlépe barevně zvýrazněné. Po jejich přečtení si učivo dobře pamatují. K opakování jim slouží vytvořená schémata a grafy, což podporuje jejich zrakové vnímání. Dobře se orientují v mapách, plánech nebo výkresech.

Na základě těchto příkladů vidíme, jak je osobnost jedince propojená s konkrétním výukovým stylem. Každý typ osobnosti preferuje styl učení blízký jeho temperamentu. Při učení se lépe soustředí, věci si dobře pamatuje a dokáže je použít i v situacích běžného života. Nejblíže ke spolupráci mají Apollonské děti. Ty při společném učení upřednostňují komunikativní učební styl, což je pro skupinovou práci velkou předností. Potíže mohou mít zvláště ti jedinci, jejichž učební styl je odlišný, jako je například verbálně abstraktní. Upřednostňovat samostatnou práci před skupinovou budou jistě Epimetheovské děti, které těžce prožívají jakékoliv změny, což se týká i jiného typu výuky, než na který jsou zvyklé. Děti tohoto typu je dobré postupně na spolupráci ve skupinách připravovat. Začít se může třeba řešením problémového úkolu, který žák zpracovává samostatně a s výsledkem své práce seznámí svého kamaráda. Vhodná je i diskuse ve dvojici, která později přechází v řízenou diskusi skupin. Na těchto příkladech vidíme, jak se odráží osobnost jedince a jeho učební styl na schopnosti spolupráce.

3.2.2 Projektové vyučování - Ptáci

Dalším bodem praktické části je práce s dětmi na projektu, pomocí kterého měly své znalosti a získané dovednosti využít při společném učení žáků třetí a sedmé třídy. Protože si děti v šesté třídě během soustředění prošly zkušeností se spoluprací, kde se o

dobrý chod týmů starali žáci devátého ročníku, motivovala jsem tehdejší 7. B k další činnosti. Připravili jsme s dětmi projekt, který se stal druhým didaktickým krokem ve spolupráci s mladšími dětmi. V hodinách přírodopisu jsme probírali učivo týkající se ptačí říše, rozdělení ptáků do čeledí, stavby těla a jednotlivých zástupců. Protože jsem věděla, že se toto téma pravidelně opakuje v našem školním vzdělávacím plánu v prvouce, přírodovědě a přírodopisu, využila jsem této příležitosti a rozhodla se o propojení práce na tomto tématu. Projekt byl realizován v dubnu roku 2011 ve třídě 7. B ZŠ s výstupem do 3. tříd.

Cílem mého záměru bylo zodpovězení otázky, do jaké míry jsou žáci 7. ročníku schopni předat získané poznatky dětem třetích tříd a zda je projekt, jako zdroj učení, vhodně zvolenou formou, během kterého se aktivně zapojí všechny děti do procesu výuky.

V průběhu této činnosti se starší žáci učili pracovat s informacemi tak, aby jejich vlastní prezentace jednotlivých druhů ptáků byla srozumitelná dětem třetích tříd a ty si z hodiny odnesly nové a zajímavé poznatky.

Součástí připravované činnosti byly úlohy, které jednotlivé starší děti ve skupině zaujímaly. Byli to např. časoměřiči, učitelé, kteří seznamovali ostatní mladší žáky s vlastní prací a také tzv. tutoři, kteří měli za úkol dohlížet na mladší spolužáky a pomáhat jim během celé prezentace.

• **Motivace**

Motivace žáků začínala netradičním sezením ve třídě v kruhu proto, aby děti získaly důvěru a odvahu sdílet s ostatními spolužáky své nápady a podněty k připravované činnosti.

Hovořily jsme s dětmi o členění ptáků do čeledí a řádů, jmenovaly jsme konkrétní druhy ptáků a zabývaly se místy jejich výskytu. Společně jsme se domluvili na tom, že se žáci rozdělí do skupin podle výběru zvoleného druhu ptáka a vytvoří prezentaci zvolené čeledi ptáka tak, aby byla srozumitelná a zajímavá pro žáky 3. třídy.

Žáci sedmého ročníku nejdříve představili zpracované výsledky ve své třídě a poté pozvali žáky třetího ročníku k připravené prezentaci své činnosti. Kvůli tomu, aby si

mladší žáci učivo lépe zapamatovali a osvojili, vypracovali žáci sedmého ročníku v hodinách výtvarné výchovy zajímavé pracovní listy.

- **Mapování, třídění**

Aby starší žáci získali potřebné informace o vybraném druhu ptáka, navrhli několik variant, jak tyto informace získat. Jednou z možností byla návštěva ZOO v Praze, druhou variantou byla procházka v lese a v okolí školy. Obě varianty poskytly dětem možnost pozorovat živé ptáky buď v jejich přirozeném prostředí, nebo uměle vytvořeném. Z těchto návštěv si děti přinesly důležité zážitky a poznatky, které porovnávaly s encyklopedií a vyhledáváním informací na internetu. Skupinky pracovaly během činnosti většinou samostatně, já jsem dohlížela a koordinovala jejich započatou práci.

Řešení

- **Příprava prezentace**

Na začátku této fáze proběhlo opět posezení v kruhu, kde děti radostně sdílely své dojmy z dosavadní činnosti. Říkaly, jaké zajímavosti se jim povedly zjistit, zda vyhledaly potřebné informace a jak probíhala spolupráce s ostatními žáky ve skupině.

Důležitým bodem bylo soustředit své poznatky a dovednosti ke konkrétnímu závěrečnému výstupu. Každá skupina přemýšlela, jaký z navrhovaných výstupů pro ně bude nejvýhodnější. Na závěr se děti domluvily, že některé skupiny zpracují prezentaci na počítači v programu MS PowerPoint, jiné vyhledají informace a připraví lepenou koláž ze svých poznámek, kterou dozdobí kresbou a poslední návrh byl, že použijí program MS Word a představí mladším dětem získané poznatky pomocí referátu.

Žáci volili pestré střídání prezentací záměrně, protože chtěli udržet pozornost mladších spolužáků co možná nejdéle. Každá skupina pracovala na své prezentaci a jako bonus vymyslela, že namalují svého vybraného zástupce ptačí říše na papír, aby mladším žákům daný druh přiblížila.

- **Pracovní listy**

Druhou částí našeho projektu bylo připravit pracovní listy pro třetíáky. Ještě než žáci sedmého ročníku pracovní listy vyráběli, mluvili o tom, co všechno děti ve třetí třídě zvládnou. Jaké úkoly by měly být připraveny, aby byly pro děti zajímavé, upoutaly jejich pozornost a pomohly jim zopakovat si prezentovaný druh ptáka. Na základě zjištěných poznatků o dovednostech mladších spolužáků, připravily starší děti velmi pěkné pracovní listy, jejichž součástí byly křížovky, kvízy, bludiště, testy nebo omalovánky.

- **Organizace**

Třetím bodem bylo domluvit se na organizaci celého průběhu práce. Děti si zvolily v každé skupině mluvčího, který prezentoval celou práci ostatním. Dále vybíraly časoměřiče, který hlídal čas, aby se stačily vystřídat všechny skupiny žáků sedmé třídy.

Posledním úkolem bylo zvolit tutory, kteří si vybrali skupinku třetíáků a dohlédli na to, aby děti při prezentaci spolupracovaly a pochopily zadání pracovních listů. Tutoři si zvolili i vlastní způsob odměňování dětí za splnění zadaných úkolů, tím se stala pochvala nebo sladká odměna.

Byla jsem až překvapená, jak rychle děti obsadily navržené role a těšily se na hodiny, které budou trávit s mladšími žáky. Aby prezentace proběhla bez potíží, vyzkoušela si každá skupina starších žáků představit svoji práci před ostatními spolužáky.

- **Vlastní prezentace**

Na organizaci vlastní prezentace se žáci sedmého ročníku domluvili s paní učitelkami třetího ročníku a pozvali je do naší třídy, kde byla možnost prezentovat připravené práce na interaktivní tabuli.

Ráno starší děti upořádaly lavice tak, aby vytvořily malé šestiúhelníky, kde seděli žáci třetího ročníku ve skupinkách po čtyřech. Celkem bylo 6 skupinek po 4 dětech.

Žáci sedmé třídy měli rozdělené úlohy. Jeden prezentoval práci, druhý měřil čas a další 2 se stali tzv. tutori. Ti dohlíželi na mladší spolužáky, pomáhali jim při zadaných úkolech a předkládali dětem připravené pracovní listy.

Ve finále to vypadalo tak, že každá skupinka mladších dětí měla u sebe 2 tutori, kteří byli dětem připraveni ihned pomoci.

Sedmá třída zvolila jednoho mluvčího, ten přivítal třetáky a seznámil je s organizací celé vyučovací jednotky. Každá skupina postupně předvedla své práce a na závěr prezentace rozdali tutori dětem pracovní listy. Některé pracovní listy zvládly děti vyplnit v daném časovém limitu, protože obsažené učivo bylo součástí prezentace, v jiných pracovních listech si zvolily pouze 1 nebo 2 úkoly, které zvládly samostatně splnit. Zbylé pracovní listy byly dětem rozdány domů, kde listy mohli sami dokončit. Celá prezentace proběhla ve dvou vyučovacích hodinách a byla ukázána třídě 3. A a 3. B.

Během vyplňování pracovních listů, které starší žáci vyráběli sami, se zjistilo, že mladší děti měly problémy při čtení psaného písma. Toto zaregistrovali tutori, proto se snažili jednotlivá zadání a texty z pracovních listů předčítat mladším žákům.

- **Produkt projektu**

Výsledným produktem projektu byla výstava všech připravených věcí, které byly během projektu vyrobeny. Výstavu vybraní žáci sedmého ročníku zorganizovali až po prezentaci vlastních prací a to na chodbě v přízemí, kde sídlí naši třetáci. Na vystavovaných panelech se objevily plakáty jednotlivých druhů ptáků, pracovní poznámky, které sloužily jako příprava pro prezentace, obrazový materiál ptáků a také pracovní listy, které vyplňovali žáci třetích tříd. Děti všechny práce naaranžovaly tak, aby se všem líbily a z jejich pilné přípravy měli i ostatní spolužáci radost. Výstava vzbudila zájem u většiny žáků 1. i 2. stupně.

- **Reflexe**

V průběhu celé činnosti se žáci sedmého ročníku radovali z toho, že malé děti byly z připraveného programu nadšené. To bylo patrné v první polovině prezentované

hodiny, kdy děti seděly a poslouchaly, dbaly přesných pokynů a věnovaly pozornost zadaným úkolům. Na závěr děti nadšeně tleskaly.

Některé texty v pracovních listech byly jednoduché a srozumitelné, proto mladší žáci splnili všechny úkoly. Jiné byly složitější, a protože byla použita i cizí slova, museli zasáhnout tutoři, kteří dětem vysvětlili význam neznámých slov.

Dalším problémem, na který starší žáci přišli, bylo zvolené písmo. Mladší děti měly problémy přečíst psací písmo, protože jejich čtenářská gramotnost ještě není na takové úrovni, aby psané písmo svých vrstevníků přečetly. Při další přípravě zvolí žáci texty, které budou napsané na počítači.

Za nejzajímavější a nejpestřejší prezentaci vyhodnotily děti skupinu, která zjišťovala informace o ptačím druhu pštros. Pracovní list o pštrosovi vyplnily všechny malé děti v nejkratším čase, u prezentace se pěkně bavily a se zájmem poslouchaly.

Někteří žáci museli svůj projev v průběhu hodiny vylepšit, protože mluvili příliš rychle nebo potichu, nedbali na správnou výslovnost a to se projevilo při vyplňování pracovních listů mladšími žáky. Třetíci si informace tolik nepamatovali a dělalo jim potíže úkoly správně doplnit.

Závěrečná reflexe žáků sedmé třídy proběhla písemným zhodnocením každého žáka individuálně a poté společným povídáním o projektu v kruhu, kde žáci sedmého ročníku řešili didaktické chyby, kterých se během prezentace dopustili.

• **Závěr**

Celá akce proběhla velmi dobře, děti získaly mnoho nových poznatků a informací. Vzájemná spolupráce mezi dětmi sklídila největší úspěch. To, že se děti se od sebe vzájemně učily, bylo poznat z vyplněných pracovních listů. Většina jich byla vyplněná, jen u některých listů chyběl doplnit jeden nebo dva úkoly. Všechny děti se během činnosti respektovaly a chovaly se k sobě velmi hezky.

Vzhledem k tomu, že se do připravené činnosti aktivně zapojily všechny děti, mohu konstatovat, že vybraná forma prezentace předávání poznatků formou projektu byla velmi vhodná.

3.2.3 Projekt – Les

Při hodnocení prvního projektu děti napadlo, zda bychom mohli projektové vyučování realizovat ještě jednou a to s využitím všech dosavadních zkušeností. Na základě toho podnětu vznikl v sedmé třídě ještě jeden projekt, který byl zaměřen na učivo o lese. Ten byl realizován od května do června školního roku 2010 – 2011 v sedmé třídě s výstupem do 5. tříd. Protože učivo o lesním ekosystému se v našem školním vzdělávacím plánu cyklicky opakuje, naskytla se příležitost této možnosti využít.

Ve škole máme dvě páté třídy, jedna třída je bez zaměření, to je 5.A, a druhá s rozšířeným vyučováním hudební výchovy, třída 5.B. Rodiče, kteří se rozhodnou, své děti umístit do třídy 5.B, počítají s tím, že na děti budou kladeny větší nároky. Učivo v rozšířených třídách je probíráno více do hloubky, děti jsou dříve vedeny k samostatné práci, navštěvují dětský pěvecký sbor a ve svém volném čase hrají na hudební nástroje.

Cílem mého výzkumu bylo zodpovězení otázky, do jaké míry jsou žáci 7. ročníku schopné předat své vědomosti nabyté z projektu žákům 5. tříd. Tuto problematiku jsem se snažila zhodnotit ze dvou pohledů. A to, zda vybraná forma prezentace předávání poznatků sloužila k tomu, že se mladší děti co nejvíce poznatků naučily. Druhý úhel pohledu zkoumal, nakolik zajímavé bylo pro žáky 5. ročníku získat poznatky prostřednictvím žáků 7. třídy.

Východisko práce bylo vystavěno na vlastních zkušenostech žáků s touto činností, a to z předcházejícího projektu nazvaného „Ptáci“, který byl žáky 7. ročníku prezentován ve třetích třídách. V období předcházejícím před vlastní realizací projektu jsem s žáky 7. ročníku v hodinách diskutovala o různých metodách vyučování, o formách jejich realizace i o věkových zvláštностech ovlivňujících schopnost učit se a využívat praktické dovednosti při výuce dětí 5. ročníku.

Třetím, závěrečným, cílem projektu bylo vlastní hodnocení dětí 5. ročníků žáků, kteří prezentovali svou část projektu na jednotlivých stanovištích. Mladší žáci hodnotili přístup svých spolužáků k nim samotným, prezentaci připravené práce, srozumitelnost jejich výkladu, a také celkový dojem ze skupiny, která byla na stanovišti.

- **Motivace**

Motivace žáků k projektu začala setkáním v kruhu. S dětmi jsme povídali o projektu „Ptáci“, který jsme realizovali s dětmi ve 3. třídách a nyní jsme zpětně hodnotili jeho jednotlivé fáze.

V další části našeho sezení jsme formou brainstormingu navrhovali možná témata projektu, na kterém bychom mohli pracovat jako skupina dohromady. Témata zároveň vycházela z předmětu přírodopisu, v rámci kterého měl projekt proběhnout. Momentálně jsme v učivu probírali nahosemenné a krytosemenné rostliny a tak žáci navrhovali propojení a využití poznatků z tohoto učiva. Skupina se nakonec v rámci daného projektu sjednotila a vybrala téma projektu „Ekosystém les“.

V další fázi jsme pomocí myšlenkové mapy pro toto téma vymezili jeho podkapitoly, a to (houby, stromy a keře, rostliny, bezobratlí živočichové, ptáci a obratlovci). Celkem vyšlo 6 tematických okruhů, do kterých se žáci během chvíle na základě dobrovolnosti a podle zájmů rozdělili.

V následujícím bloku činností jsme řešili situaci, jakým způsobem nejefektivněji předat dětem předpokládané poznatky z projektu „Ekosystém les“. Skupiny se domluvily, že vytvoří prezentace formou plakátu, které budou obsahovat základní informace o každé podkapitole, obrazový materiál konkrétních zástupců a zajímavosti z vybrané části tématu.

Aby získali pozornost mladších žáků a zároveň jim zpracované informace představili, připravili si starší žáci sady kontrolních otázek k danému tématu. Protože žáci chtěli tuto činnost organizačně zvládnout, vymysleli hrací karty, kam dávali za správné odpovědi razítka.

Během kontroly se děti zaměřily na ověření zajímavého a poutavého zpracování informací v kontrolované skupině. Následně po realizaci této činnosti žáci zjistili, že pracovní texty obsahují velké množství cizích slov, kterým by mladší spolužáci nerozuměli.

- **Mapování, třídění**

Žáci se rozdělili do jednotlivých skupin a každá z nich zpracovávala zvolené téma (houby, stromy a keře, rostliny, bezobratlí živočichové, ptáci a obratlovci).

Protože byla témata v přírodopise momentálně probírána, vycházely děti nejprve ze svých znalostí. Poté žáci vybrali vhodně zvolené publikace a vyhledali informace ke svému tématu v knihách nebo na internetu. Připravené texty třídili a vybírali základní údaje o jednotlivých podkapitolách nebo vyhledávali zajímavosti o konkrétním druhu zvoleného tématu.

Bylo třeba popsat základní dělení hub, rostlin a živočichů, vyhledat jejich zástupce a připravit zvolené zajímavé poznatky o každé podkapitole. Takto vybrané texty byly předmětem prezentace a kontroly ze strany ostatních spolužáků sedmého ročníku.

Během kontroly se děti zaměřily na zajímavé a poutavé zpracování informací. Dále vytřídily texty s velkým množstvím cizích slov, kterým by spolužáci nerozuměli. Důležitou částí kontroly se stala i obrazová příloha, kterou žáci buď namalovali, nebo schematicky nakreslili.

Řešení

• Příprava prezentace

Na začátku této fáze proběhla opět diskuse, kde děti reflektovaly své dojmy z dosavadního průběhu práce. Říkaly, jakému problému čelily při vyhledávání potřebných informací, konzultovaly zdroje vyhledaných informací a dílčím způsobem hodnotily probíhající spolupráci ve skupině.

Obecně byl přijat návrh, kdy se skupiny domluví, že své poznatky shrnou na velké plakáty, které se stanou základním předmětem prezentace pro páté ročníky.

V další fázi žáci vybrané poznatky přehledně shrnuli a vhodnou formou přepsali. Žáci brali ohled na čtenářskou gramotnost dětí 5. ročníku. Plakát vznikl jako koláž z nalepených textů, obrázků zvolených zástupců daných tematických skupin. Pro větší estetickou hodnotu materiálu byly plakáty dozdobeny kresbou, malbou a graficky podtrženy jeho různé části.

Jedna skupina užila i ukázkou konkrétních bylin, aby jejich prezentace zprostředkovávala přírodní prostředí dané podkapitoly co možná nejvěrohodněji.

Tento blok byl zakončen prezentací jednotlivých skupin před kolektivem, který se formou konkrétních vstupů jednotlivců k plakátům vyjadřoval. Na základě kritérií, která si žáci předem stanovili pro hodnocení, posuzovali vhodnost vybrané formy vlastní

prezentace skupiny. Zda se zástupci skupiny zřetelně vyjadřovali, do jaké míry používali, případně vysvětlovali, cizí slova.

Z hlediska plakátu pak posuzovali jeho zajímavost, vzdělávací náplň a dodržení vymezených podskupin daného ekosystému (houby, stromy a keře, rostliny, bezobratlí živočichové, ptáci a obratlovci).

Z výsledku tohoto hodnocení vyplynuly další nápady a podněty pro vylepšení prezentací. Velmi pečlivě hodnotili žáci formu a srozumitelnost kontrolních otázek, které měly sloužit pro závěrečnou reflexi prezentace skupin a byly zadány mladším spolužákům. Žáci sledovali dodržení rozsahu otázek z hlediska předložených informací. Hodnotili také jejich srozumitelnost a přesnost.

Po této části nastala fáze, kdy skupiny předložily znovu již přepracované otázky tak, aby jim mladší děti rozuměly. S napětím se čekalo na závěrečnou fázi realizace projektu, ve které se starší žáci mohli přesvědčit o efektivitě vykonané činnosti.

• **Pracovní listy**

Dalším bodem našeho projektu byla příprava kontrolního pracovního listu pro žáky páté třídy a zpracování hrací karty. Za každou správnou odpověď získají žáci 5. ročníku do herní karty razítko. Skupina s největším počtem razítek bude náležitě odměněna.

Protože pro žáky 5. tříd budou pracovní listy a hrací karty sloužit i jako výstupy prezentace projektu, které starší žáci na závěr ověří.

Skupiny navrhly, aby byly děti rozděleny do 6 pracovních skupin. Starší žáci vytvořili na základě svých dílčích témat stanoviště, kde svá témata prezentovali skupinám z 5. ročníku. Tyto skupiny musely projít všemi 6 stanovišti a na závěr této činnosti jim bylo předloženo 5 otázek k ověření jimi získaných poznatků.

Děti si tak jednoduchou formou a vhodnou motivací poznatky zopakovaly a pro starší žáky byla tato forma přehledná pro následné zhodnocení.

Po této přípravné fázi, kdy byla upřesněna organizace průběhu činností, se žáci pustili do zpracování závěrečných pracovních listů. Vzhledem k účelu listu byly pokládány zjišťovací uzavřené otázky typu: odpovědi ano× ne, spojování rodových a druhových jmen rostlin a živočichů, dokončení vět a kontroly získaných vědomostí.

Kvízy byly napsány dvěma typy písma a záleželo na skupině, zda si zvolí klasický typ písma nebo okrasný.

Z předchozího projektu měli žáci zkušenost s tím, že děti třetí třídy měly problémy se čtením psacího písma. Proto si u vyučujících pátého ročníku ověřovali, zda žáci ozdobné písmo přečtou. Protože studenti páté třídy ovládají čtení i jiného typu písma, volili si texty podle toho, který typ písma se jim lépe četl nebo více líbil.

• **Organizace**

Organizace práce celého projektu byla od úvodního nastínění v hrubých rysech neustále v jednotlivých fázích zpřesňována. Děti se snažily svoji práci organizovat tak, aby neustále směřovala k závěrečné aktivitě.

V rámci každé jednotlivé skupiny si děti rozdělily úlohy, např. zvolily si ve skupině mluvčího, který bude celou práci prezentovat ostatním. Některé skupiny si rozdělily práci na projektu do částí a každý žák si vybral, na které části bude pracovat. Jeden žák byl vybrán jako časoměřič, který měl ve fázi prezentace skupin na stanovišti za úkol hlídat čas, aby děti obešly všechna stanoviště během jedné vyučovací hodiny.

Děti si dané role zvolily velmi rychle, vycházely z přirozených vlastností, které určují typ jejich osobnosti a těšily se na hodiny strávené s mladšími spolužáky. Během akce nám počasí moc neprálo, proto byla celá prezentace přesunuta do tříd ve školním pavilonu.

• **Vlastní prezentace**

Jelikož východiskem práce bylo hledání odpovědi na otázku, do jaké míry jsou žáci 7. ročníku schopné předat vědomosti nabyté z projektu žákům 5. tříd, proběhla vlastní prezentace organizačně tak, že byli mladší žáci pozváni do pavilonu naší školy.

Nejdříve byly děti seznámeny s projektem, jeho cílem a byl jim popsán průběh činnosti, kterou měly vykonat. Žáci si zkusili odpovědět na otázku, zda se děti mohou od sebe učit.

Starší spolužáci připravili své prezentace a měli za úkol, co nejlépe předat své poznatky mladším žákům. Během prezentace dostávaly skupiny kontrolní otázky a za správnou odpověď razítko do hrací karty.

Aby byl celý projekt zajímavý a dobrodružný, domluvili jsme se, že mladší žáci musí každé stanoviště vyhledat. Tato informace byla mladším dětem podána paní učitelkou během úvodního seznámení s organizací celé akce. To vzbudilo u mladších dětí nadšení a zájem o připravenou činnost.

Zároveň dostala každá skupina žáků 5. třídy na začátku hrací kartu, kterou si celá skupina podepsala a vymyslela si vlastní název skupiny. Když skupina obešla všech šest stanovišť, odevzdala svoji hrací kartu k vyhodnocení paní učitelce a vybrala si závěrečný kvíz. Otázky byly napsány na počítači kvůli tomu, aby každý jedinec oba typy písma přečetl.

Na vypracování kvízu spolupracovala celá skupina žáků 5. ročníku. Některé děti vzájemně ve skupině spolupracovaly a kvíz dobře vyplnily. Jiné děti 5. ročníku si pamatovaly jen zajímavosti o konkrétním zástupci zmiňovaném při prezentaci a odpovědi na zadané otázky neznaly. Byli i žáci, kterým vadilo následné vyhodnocení kvízových otázek, nebo odpovědi nestačili vyplnit. Jedna skupina chlapců spolupracovat nechtěla, stávalo se, že jeden až dva hoši svoji skupinu opouštěli. Při závěrečném vyplňování kvízu obcházel ostatní skupiny a snažili se získat odpovědi na otázky.

Třída 5.B byla v hodnocení lepší, protože její skupiny měly více správných odpovědí. Dva týmy z této třídy obsadily 1. a 2. místo v závěrečném vyhodnocení. To odpovídá skutečnosti, že tato třída je výběrová. Žáci jsou v této skupině aktivnější, pracovitější a jsou na ně kladeny větší nároky než na děti v 5.A.

• Produkt projektu

Výsledným produktem projektu byla výstava všech připravených prací, které byly při projektu použity. Výstavu jsme zorganizovali jako závěrečný akt celého projektu. Vystavovaly se připravené plakáty, fotografie z akce i herní karty s kvízovými otázkami, které vyplnili žáci 5. tříd. Děti chtěly touto formou seznámit i ostatní spolužáky z jiných ročníků i učitele s působivými a ověřenými výsledky své práce.

Součástí výstavy bylo i slavnostní vyhodnocení jednotlivých skupin. Odměnu dostali mladší žáci, kteří měli nejvyšší součet razítek na hrací kartě s body kvízového testu.

Žáci sedmého ročníku navštívili své mladší spolužáky a seznámili je s výsledky jejich projektu. Během této návštěvy bylo i předání sladkostí skupinám, které se umístily na prvních třech místech.

Zde je vyhodnocení skupin 5. tříd:

Název skupiny	Body z hrací karty	Body z pracovního listu	Celkový počet bodů
1. Lesáci 5.B	30	32	62
2. Brutusáci 5.B	29	31	60
3. Géniové 5.A	28	31	59
3. MMEVH 5.A	29	30	59
5. Wofkaři 5.B	30	27	57
6. Pánové 5.B	28	28	56
6. 3 D 5.B	29	27	56
8. Tři sestry 5.B	30	24	54
9. Mimoszemšťané 5.A	30	21	51
10. Řízky a tlačenky 5.A	28	20	48
11. Smajlíci 5.A	27	20	47
12. Machři 5.A	30	13	43

Maximální počet získaných bodů z aktivit bylo 63 bodů. 30 bodů mohly děti obdržet za hrací kartu a 33 za bezchybné doplnění kvízových otázek z pracovního listu.

Kvíz kontrolovaly starší děti, a to tak, že každá skupina, která byla na stanovišti, opravovala vyplněné pracovní listy dvěma skupinám z 5. tříd. Pro starší žáky byla takto zvolená kontrola forma zpětné vazby své práce. Každý z nich viděl, kde mladší děti nejčastěji chybovaly a na jaké otázky neznaly odpovědi. Mohli si tak zkontrolovat, zda jimi zadané kvízové otázky byly správně prezentovány.

Vzhledem k tomu, že nejhorší skupina z 5. tříd měla nadpoloviční většinu získaných bodů a ostatní skupiny se umístily ještě lépe, můžeme konstatovat, že žáci sedmého ročníku byli při své prezentaci projektu úspěšní a své získané poznatky úspěšně předali mladším spolužákům.

Jako překvapení pro starší žáky bylo to, že děti z pátých ročníků měly oznamkovat jednotlivé prezentace. To vzbudilo velké nadšení a menší děti k hodnocení přistoupily velmi svědomitě. Byly vděčné za projevenou důvěru a zodpovědně rozdávaly jedničky až trojky.

Během kontroly sepsali žáci pátého ročníku známky, které obdržela jednotlivá stanoviště, a spočítali průměrné výsledky. Dozvěděli se tak, která skupina žáků byla zvolena žáky 5. ročníku nejlepšími učiteli.

Výsledky hodnocení jednotlivých stanovišť žáků sedmé třídy byly:

- | | |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| 1. Stanoviště- Houby průměrná známka | 1,08 = 1 (získaly hodnocení 1*) |
| 2. Stanoviště- Stromy a keře | 1,08 = 1 |
| 3. Stanoviště- Ptáci | 1,16 = 1 |
| 4. Stanoviště- Obratlovci | 1,25 = 1 |
| 5. Stanoviště- Rostliny | 1,42 = 1 |
| 6. Stanoviště- Bezobratlí | 1,67 = 2 |

• Reflexe

Mladší spolužáci byli velmi nadšení z připravené akce. Velmi se jim líbila spolupráce s žáky staršího ročníku. Byli vnímaví, pracovali se zájmem a velmi ochotně hledali jednotlivá stanoviště.

Některé skupiny pátých tříd ale nevěnovaly příliš pozornosti předkládaným poznatkům, což se projevilo na závěrečném kvízovém testu. Jiné k úkolu přistoupily zodpovědně a rozdělily si učivo tak, aby si ho lépe zapamatovaly. Ty byly později odměněny sladkostmi. Důležitá byla pro žáky úvodní motivace. Podle slov vyučujících pracovali všichni žáci lépe než v hodinách při vyučování.

Myslím si, že žáci sedmého ročníku zvládli svoji úlohu velmi dobře. Snažili se vysvětlit připravené téma a děti zaujmout. Splnili svůj úkol, pěkně a zřetelně vyslovovali, zajímavě prezentovali své připravené práce a děti zaujali tak, že si informace pamatovali.

Na stanovištích všichni pracovali samostatně a svědomitě, takže nedošlo k žádnému incidentu. Při opravování kvízů byli žáci udiveni, jak některé mladší děti odpovídaly. Všimli si některých nevhodných výrazů, které sami během prezentace použili a mladší spolužáci je tak zopakovali při vyplnění kvízových otázek, což některé překvapilo.

Rozdílné byly i pravopisy jednotlivých mladších dětí. Při kontrole kvízových otázek bylo zjištěno, že polovina skupin mladších spolužáků zvolila kvíz s typem klasického písma a polovina vybrala písmo okrasné. Z této zkušenosti starší děti odvodily, že žáci pátých tříd mají lepší čtenářskou gramotnost než žáci třetích ročníků.

Dalším bodem hodnocení stanovišť byly správně zodpovězené otázky. Tam, kde prezentace zaujala, bylo nejvíce správných odpovědí v kvízu. Tou skupinou se stalo stanoviště s názvem „Houby“.

Při zachování určitých podmínek, jako je vhodná motivace, dobré organizační prostředí, posílení diskuse s žáky, průběžná reflexe a spolupráce, jsou děti schopné navzájem se od sebe učit. Se třídou se musí soustavně pracovat, dávat prostor pro sebehodnocení a hodnocení skupinové práce, na závěr reflektovat cíle vykonaného projektu. Bylo by dobré v takových projektech i nadále pokračovat, jednotlivé předměty takto zpětně propojit výuku starších ročníků i s ročníky mladšími.

• Závěr

Cílem celého projektu byla snaha posoudit, do jaké míry jsou děti schopné se od sebe učit. Abychom mohli hodnotit výsledky procesu učení, připravily děti dvě formy zpětné vazby, které pomohly vyhodnotit úspěšnost jejich učení.

Prvním byla hrací karta, kam skupina mladších žáků obdržela tolik razítek, kolik správných odpovědí děti sdělily.

Při kontrole se zjistilo, že ze 12 skupin žáků 5. ročníků, polovina odpověděla na každou otázku. Dvěma skupinám chyběla jedna odpověď, tři skupiny chybovaly ve dvou odpovědích a poslední skupina neměla odpovědi tři.

Z těchto údajů vyplývá, že jednotlivé prezentace starších žáků byly pro mladší spolužáky srozumitelné a přesné, protože polovina skupin odpověděla bez chyb a ostatní skupiny chybovaly nebo neodpověděly maximálně na tři otázky. Takto zvolený způsob kontroly byl zajímavý, což to se projevilo i na úspěšnosti odpovědí. Starší žáci zvládli tuto část projektu velmi dobře.

Druhou cílovou částí kontroly bylo vypracování závěrečného kvízu mladšími spolužáky. Až když skupiny dětí 5. tříd prošly všechna stanoviště a odevzdaly učiteli hrací kartu, mohly si vybrat ze dvou typů písma závěrečného kvízu. Ve stejné skupině vypracovaly odpovědi na předložené otázky.

Třetím cílem bylo vlastní hodnocení dětí 5. ročníku žáků sedmého ročníku, kteří prezentovali svou část projektu na jednotlivých stanovištích. Každá skupina mladších spolužáků měla ohodnotit předávání poznatků stanoviště známkou od 1 do 5. Pouze prezentace jednoho stanoviště byla mladšími žáky ohodnocena chvalitebnou známkou, ostatní prezentace žáků sedmého ročníku byly klasifikovány známkou výborně.

Celá akce proběhla velmi dobře, mladší děti získaly mnoho nových poznatků a informací, které zaznamenaly do pracovního listu. Starší žáci se poučili z chyb, kterých se dopustili v předchozím projektu pojmenovaném „Ptáci“ a jejich nynější prezentace měla celkově lepší úroveň. Překonali počáteční rozpaky při předávání zpracovaných informací a snažili se o kvalitní průběh činnosti. Pokud používali cizí slova, vždy se je snažili dětem vysvětlit, někdy i dost originálním způsobem.

Mladší žáci byli potěšeni zájmem a pestrostí připraveného programu, těšili se z kladného závěrečného hodnocení skupiny formou zodpovězených otázek a vstřícného jednání starších spolužáků. Děti se vzájemně poznaly blíže a svá nová přátelství upevňují i nadále mimo daný projekt.

Volba projektu jako zdroje k učení mladších žáků byla vhodně zvolenou formou, během které se aktivně zapojily všechny děti do připravených činností.

Vzhledem k tomu, že 5. třídy byly ve vyhodnocení výsledků úspěšné, můžeme konstatovat, že sedmá třída splnila svůj úkol a mladší žáky opravdu naučila nové poznatky o lese.

3.2.4 Pomoc při učení

Na naší škole pomáhají žáci devátého ročníku už několik let mladším spolužákům při učení. S nápadem přišla jedna kolegyně, která měla učit v deváté třídě výchovu ke zdraví. Děti měly prosbu, aby se tato hodina mohla efektivně a prakticky využít. Přišly s nápadem pomáhat žákům nižších ročníků při učení. Paní učitelku i její kolegyně na prvním stupni nápad zaujal a vedení s touto činností souhlasilo. Vše bylo domluveno, začal čas plánování a praktické realizace. Některé paní učitelky z prvního stupně vznesly dotaz, zda by jim skupinka žáků deváté třídy mohla pomoc při výtvarné nebo tělesné hodině. Pro velký zájem se tato spolupráce nakonec rozšířila i do jiných naukových předmětů. Děti se samostatně rozdělily do skupin po třech až pěti žácích a vybraly si třídu, která se do kooperace zapojila. Pro naši potřebu jsme celou akci pojmenovali projekt „Pomocná ruka“. Během září se pracovalo na praktické podobě projektu, řešily se organizační záležitosti a domlouvaly, jaké budou výstupy z celé akce. V říjnu bylo vše organizačně ošetřeno a děti se mohly do projektu v prvním pololetí zapojit. Každý týden navštěvovaly stejnou třídu prvního stupně, kde prakticky pomáhaly dětem při výuce. Tato část projektu trvala do konce prvního pololetí a ve druhé části roku došlo na hodnocení spolupráce jak ze strany dětí deváté třídy, učitelů prvního stupně, tak i učitele druhého stupně, který byl za celý projekt zodpovědný. Po prvním roce měl projekt kladné ohlasy od všech zúčastněných a začal se každoročně na naší škole v devátých třídách realizovat.

- **Projekt „Pomocná ruka“**

Do tohoto projektu se v deváté třídě zapojila i moje třída. Protože děti už měly zkušenosti se spoluprací z minulých let, byla jsem zvědavá, jak se do hodin zapojí a zda budou pro žáky i učitele potřebnou pomocí. Předpoklady pro tuto činnost měly, tak záleželo na jejich dovednostech, zda je dokážou kladně využít. Spolupráce začala opět v říjnu a trvala do prosince roku 2012. V září byl čas na přípravu, společnou domluvu s učiteli prvního stupně, kteří se do projektu zapojili i na organizační záležitosti.

- **Hledání tříd pro spolupráci**

Do spolupráce se zapojilo jen několik tříd, protože nabízená pomoc starších žáků v dané hodině ostatním vyučujícím prvního stupně nevyhovovala. Vyučující upřednostňovali pomoc starších žáků v hodinách tělesné nebo výtvarné výchovy. Někteří si nedovedli představit, jak by jim žáci devátého ročníku mohli v matematice nebo českém jazyce pomoci. Pro mě vyvstala otázka, co dělat s žáky, kteří pomáhat chtěli, ale neměli k tomu příležitost? Vyřešení této otázky znamenalo rozšířit projekt i na druhé pololetí, aby se žáci mohli ve třídách vystřídat. Na druhé pololetí jsem ale plánovala realizaci dílny čtení, která měla rozvíjet čtenářskou gramotnost u dětí ve čtvrté třídě.

Nakonec se většina starších dětí do spolupráce zapojila, díky odvaze některých vyučujících prvního stupně, které vzali děti i do hodin českého, anglického jazyka a také do matematiky. Třetina třídy zůstávala se mnou v počítačové učebně, kam posílala vyučující čtvrté a páté třídy své žáky. Protože se tyto děti zapojily do soutěže, měly každý týden na internetu připravené otázky týkající se zdravé výživy. Paní učitelka využila naší nabídky pomoci dětem s prací na počítači i s přihlášením se do soutěže. Každý týden posílala děti po skupinkách do počítačové učebny, kde s nimi pracovali naši starší žáci. Když děti na otázky odpověděly a úkoly splnily, odešly zpět do učebny. Ve třídě zatím pracovala paní učitelka s ostatními dětmi, které se v počítačové učebně také vystřídaly.

- **Výběr tříd prvního stupně**

Ostatní děti devátého ročníku se rozdělily do skupin po třech až pěti a vybraly si třídy, kde svoji činnost budou vykonávat. Některé skupiny upřednostnily spolupráci v nižších ročnících, jiné vybíraly podle předmětů, které se ve třídách vyučovaly. Byly i děti, které svoji volbu určovaly podle vyučujícího. Chtěly spolupracovat s učitelem, jehož dobře znaly z minulých let.

Po přidělení tříd následovalo seznámení s učitelem a domluva s ním, jak bude spolupráce vypadat. Každá skupina vykročila o velkou přestávku směrem ke zvolené třídě a komunikace s vyučujícím byla už na nich samotných. Některé děti se s vyučujícím ihned dohodly na tom, jak bude jejich účast na hodinách probíhat. Byly

seznámeny s tématem probírané látky a mohly si na první hodinu připravit i nějaké aktivity pro zpestření výuky.

Jiné děti se snažily s učitelem na spolupráci domluvit, ale byly překvapeny, protože dostaly plnou důvěru vést samostatně hodiny tělesné výchovy. Na nich byla příprava rozcvičky i náplň práce celé výuky.

Jiné skupiny se s vyučujícím domluvily na tom, že připraví aktivitu na začátek hodiny. Jejich úkolem bude individuální pomoc konkrétním dětem.

První hodinu se žáci devátého ročníku s mladšími dětmi seznámili, paní učitelky vysvětlily dětem, v čem spočívá náplň projektu a povzbudily je k tomu, aby si o případnou pomoc řekly. Některé skupiny měly na úvod spolupráce připravené krátké seznamovací aktivity, jiné svoji činnost zahájily tajenkou nebo rébusem, další procházely mezi dětmi a pomáhaly jim při plnění zadaných úkolů. Většina žáků byla aktivně zapojena vyučujícími do hodin. Jeden tým se během spolupráce cítil málo využit, nevěděly jak při vyučování pomoci, protože paní učitelka hodiny vedla ve větší míře sama. Žáci neměli odvalu nebo nápady, jak se do výuky aktivně zapojit. Snažili se alespoň obcházet děti a svoji pomocnou ruku nabízet. Asi nejvíce zaměstnaná byla pětice chlapců, jejichž úkolem bylo připravovat se na hodiny tělesné výchovy, které následně celou dobu vedli.

• **Možné problémy skupinové práce**

Nyní se zaměřím na spolupráci starších žáků při přípravě na vyučovací hodiny a potom na to, jak dokázali pracovat s mladšími spolužáky. **Při té příležitosti se naskytá otázka, zda lze vyhodnotit na základě zkušeností žáků hlavní organizační problémy skupinové práce.**

Největším problémem byl nedostatek času na přípravu. Protože se projekt odehrával každý týden, museli si žáci čas na přípravu najít ve svém vlastním volnu. Asi většina dětí se na svoji praxi připravovala. Některé skupiny žáků se scházely u někoho doma a domlouvaly se na tom, jak by jednotlivé hodiny zpestřily. Jiné svoji přípravu omezily na domluvu ve škole během přestávek. Další skupina si rozdělila role a každý si vybral svoji část hodiny, za kterou nesl odpovědnost. Pěkně role ve skupině popsal jeden hoch, který pracoval s žáky páté třídy v hodině tělesné výchovy. Na něm

samotném leželo břemeno příprav na výuku. Jeho kamarád měl na starosti rozcvičky, hry a soutěže, které podpoří hladký průběh vyučování. Jiný spolužák se staral o kázeň dětí a další dva zajišťovali organizační záležitosti. Když bylo potřeba měřit čas, přinesli stopky, sledovali průběh výuky a zamýšleli se nad strategií, jak hodinu vést. Martin dokonce vymyslel, jak nejlépe rozvrhnout čas, aby se na žádnou podstatnou věc nezapomnělo. Tuto strategii pojmenovali hoši 3/3.

Znamená to rozdělení hodiny na tři části. V první části probíhal nástup a rozcvička, ve druhé připravená hra a ve třetí pokračování hry nebo posilování a závěr hodiny. Každý se aktivně do spolupráce zapojil. Velkým přínosem bylo pozorovat vzájemnou komunikaci i následnou realizaci svých nápadů. Práce s touto třídou byla problematická, ale hoši se jí zhostili na jedničku. Na jejich týmovém vedení bylo pěkně vidět, jak se jednotlivé osobnosti chovají a vzájemně se obohacují.

Druhým organizačním problémem byla vzájemná komunikace mezi staršími spolužáky a následné nedodržení pravidel. Stalo se, že si žáci rozdělili úkoly, kdo bude co připravovat a buď někdo na zadání zapomněl, nebo onemocněl a skupině svoji neúčast na vyučování neoznámil. Děti musely následně ve výuce jeho část zastat, popřípadě improvizovat, z čehož někteří jedinci neměli dobrý pocit. Většina skupin však zodpovědně přistupovala ke své činnosti. Domlouvaly se na aktivitách, hrách, tajenkách nebo jiných formách práce, které ve vyučování používaly.

Třetím bodem, kde se vyskytly problémy, byla špatná nebo žádná komunikace učitele prvního stupně s žáky, kteří pomoc zajišťovali. Děti očekávaly od vyučujících pomoc. Potřebovaly slyšet nové rady a náměty pro další práci, nebo odkaz na odbornou literaturu, kde se hry popřípadě jiné aktivity dají vyhledat. Vysvětlení toho, jak mohou efektivně přispět do výuky a samozřejmě očekávaly závěrečnou reflexi z každé hodiny. To se jim u některých kantorů z různých důvodů nedostávalo, ať pro nedostatek času nebo příležitosti.

Některé učitelky si myslely, že jsou děti dostatečně velké na to, aby svoji práci zvládly samostatně, bez jakéhokoliv hodnocení. Na základě toho se u dětí ztrácela prvotní motivace a radost ze spolupráce.

Jiné učitelky probraly s žáky deváté třídy před hodinou připravené materiály a zhodnotily, co je možné použít, a co je třeba přizpůsobit věku a možnostem žáků. Po

společné poradě mohli žáci směle vykročit do hodin a zhostit se role pomocníka při učení.

Děti někdy narážely na neochotu mladších spolužáků aktivně se zapojovat do připravených činností. Většinou se tak stalo u dětí, které byly vedeny liberálním typem učitelem, který svým dětem dával absolutní volnost v některých hodinách. Když přišli do hodin starší spolužáci s připraveným programem, dávaly jim mladší děti najevo, že s nimi pracovat nechtějí a aktivit v hodině se účastnit nebudou. Taková reakce se občas objevila v páté nebo čtvrté třídě. I přes počáteční nechuť dětí cokoliv pod vedením dělat, se nakonec do činnosti zapojily a odnášely si kladné zážitky z organizované výuky. Většina dětí ale do společného učení a vzájemné pomoci aktivně zapojovala. Malé děti vždy netrpělivě stály před třídou a čekaly na své starší spolužáky. V hodinách se připravených úkolů aktivně účastnily, pokud potřebovaly s něčím pomoci, přihlásily se a nechaly si poradit.

S posledním problémem, se kterým jsme se setkali, byla absence třídy ve škole. Někdy se stalo, že třídy odjely na exkurzi a žáci devátého ročníku o tom nebyli informováni. Připravili se na hodiny a po neúspěšném hledání dětí se vrátili zpět do kmenové třídy. Informovanost občas vážla i u starších dětí, které se společné výuky nemohly z různých důvodů zúčastnit, ale zapomněly se předem neomluvit. Malé děti byly potom zklamané, že své kamarády neuvidí a nebudou s nimi v hodinách pracovat. S problémy se při akcích musí počítat, je jen důležité, aby se včas řešily a lidé spolu komunikovali.

• **Hodnocení spolupráce**

Na závěr celého projektu se starší děti rozloučily s mladšími spolužáky, poděkovaly paní učitelkám za možnost se hodin aktivně účastnit a vrátili se do své třídy. Tam proběhlo ústní hodnocení celého půlročního snažení formou skupinové diskuse. Děti seděly do kruhu a vyjadřovaly se k následujícím bodům: Co ti spolupráce s mladšími žáky přinesla? Jak bys hodnotil průběh výuky? Jakým způsobem ses do hodin zapojoval ty sám? Jaká byla tvoje první reakce na mladší děti a jak se chovaly ony k tobě? Všiml sis něčeho zajímavého během spolupráce? Nastal v průběhu projektu nějaký problém, který jsi nebyl schopen vyřešit? Co bys řekl ke spolupráci s učiteli prvního stupně?

Během celého půl roku si měly starší děti dělat poznámky k těmto bodům, které nakonec použily pro vypracování závěrečné písemné reflexe.

V průběhu společného hodnocení všichni žáci spolupráci hodnotili kladně. Vyjádřili poděkování za možnost se projektu zúčastnit a získat tak nezapomenutelné zkušenosti. Nejvíce ohlasu tato akce sklídila mezi děvčaty, které se hlásily na střední pedagogickou školu. Tímto způsobem získaly cenné zkušenosti a rozvíjely své kooperativní dovednosti. Ale i ostatní děti se vyjádřily k tomu, že by tento způsob pomoci doporučily svým kamarádům.

Během hodnocení se objevovaly kladné i záporné zážitky při práci s mladšími spolužáky. Pozitivní reakce byly na nově vzniklá přátelství, děti získaly k žákům deváté třídy důvěru. Mnohdy za nimi přišly s prosbou o pomoc i mimo rámec daných aktivit. Žáci měli příležitost předat druhým své vědomosti a poznatky, které získali při dlouhodobém pozorování chování a jednání dětí z nižších tříd. Většina starších žáků řekla své zážitky z hodin při závěrečném hodnocení dětem ve třídě. Mluvili i o to, že by bylo dobré po určitém čase třídu vystřídat a zkusit pomoc žákům při výuce jiného předmětu. Mohli by porovnat práci a aktivitu jiných tříd a následně i jednotlivé kolektivy.

Občas se objevil neposlušný žák, který nerespektoval autoritu starších spolužáků. Vysmíval se jejich materiálům, ignoroval pokyny nebo na sebe upoutával pozornost. Ale i s tímto jedincem si žáci nakonec poradili. Někdy pomohlo napomenutí třídního učitele nebo podpora dalšího žáka deváté třídy.

Svoji účast v hodinách viděli jako pomoc dětem i učitel. Někteří jedinci poukázali na ochotu vyučujících pomoci jim s přípravou na hodiny nebo vysvětlením, co by malé děti z připravených aktivit zvládly, a co by jim dělalo potíže. Protože se při přípravě na výuku museli spoléhat jeden na druhého, poukázali žáci na větší stabilitu týmu i hlubší vztahy mezi sebou. To považovali za velký přínos pro ně samotné.

Velkou pomocí pro ně byla i zkušenost z minulých let, kde aktivně pracovali s dětmi třetí a páté třídy. Díky tomu žáci z větší části věděli, co je během spolupráce čeká a jak mohou mladší děti v jednotlivých situacích reagovat. Protože už pro děti připravovali pracovní listy, které sami psali, věděli, že malým dětem dělá problémy jejich psací písmo přečíst. Proto své materiály zpracovávali na počítači a v tištěné podobě je dětem

předkládali. Některé učitelky byly mile překvapeny, když viděly u starších žáků zájem a ochotu připravit pro malé spolužáky materiály, které jim posloužily k jejich rozvoji.

3.2.5 Dílna čtení

Finálním krokem ve spolupráci byla realizace dílny čtení s dětmi prvního stupně. Třída, o které píší, byla už v devátém ročníku a své dovednosti i schopnosti mohla zúročit při poslední spolupráci. Tento model byl didakticky nejnáročnější, protože děti pracovaly s mladšími spolužáky samy. Už se nemohly spolehnout na vyučující, že jim zjedná pořádek nebo pomůže při práci s dětmi. Žáci deváté B vstoupili do posledního procesu učení vybaveni znalostmi, dovednostmi i zkušenostmi z předchozích let. Kupodivu se všichni na dílnu čtení i na spolupráci moc těšili.

Dílna byla realizována ve čtvrté třídě v hodinách čtení. Tato třída je bez zaměření. Chodí sem většinou děti, které nemají zájem ani o hudební ani o tělesnou výchovu. Práce v těchto kolektivech je složitější, vyžaduje větší pozornost při aktivitách, přípravy a individuální přístup k jedinci. Protože byli žáci 9.B ve spolupráci zkušenější, pracovali právě s touto třídou.

Každý týden navštěvovali žáci deváté třídy čtvrtáky a samostatně s nimi ve dvojici nebo trojici četli knihu z mimočítankové četby. Každý žák deváté třídy si vybral místo ve škole, kde bude s dětmi spolupracovat. Protože máme na chodbách relaxační místa, mohli právě tam společně odejít. Někdo zůstal ve čtvrté třídě, jiné děti využily možnost pracovat ve dvou volných třídách. Deset minut před koncem výuky se všichni shromáždili v učebně 4.A, kde proběhlo krátké hodnocení dané spolupráce.

Součástí dílny čtení byla i spolupráce deváté C s třídou třetí B. Tato devátá třída se specializuje na atletiku a ve svém rozvrhu mají o tři hodiny tělesné výchovy týdně více, než v ostatních třídách. Spolupracující třetí třída je třída s rozšířenou výukou hudební výchovy. Vzhledem k tomu, že jsou děti ve výběrových třídách, jsou na ně kladeny větší nároky než na děti, které navštěvují třídu bez zaměření. Třetí třída měla při čtení oproti čtvrté velkou výhodu. Mladší děti si mohly knihu, kterou budou s žákem deváté třídy číst. Každý volil podle svého vkusu a zaměření. Samozřejmě, že vyučující kontroloval, zda jsou dětmi vybrané knihy odpovídající jejich věku.

Nejdříve představím spolupráci žáků 9.B a 4.A, poté se vrátím ke společnému čtení žáků devátého ročníku ve třetí třídě.

- **Příprava na realizaci**

Protože tyto starší žáky práce s mladšími bavila, snažili se vymýšlet různé projekty, kde by ke spolupráci mohlo docházet. Podporu měly i u vyučujících prvního stupně, které s jejich činnostmi byly velmi spokojené. Vždy, když se konala nějaká akce pro první stupeň, žádaly právě tuto třídu o případnou pomoc s organizací i s pomocí při projektu v nižších ročnících.

Díky aktivnímu přístupu starších žáků ke spolupráci došlo na realizaci dílny čtení. Tento projekt byl zaměřen na zlepšení čtenářské gramotnosti u mladších spolužáků. Žák deváté třídy měl za tři měsíce přečíst knihu s jedním nebo dvěma mladšími dětmi.

Čtvrtá třída měla připravenou knihu, kterou chtěla v hodinách českého jazyka přečíst. Kniha se jmenovala Jirka postrach rodiny a napsala ji Richmal Cromptonová, ilustroval Marcel Stecker. Už z názvu vyplývá, že chlapec bude neposedné stvoření, které dělá různé hlouposti a je pro své okolí nebezpečný. Žáci deváté třídy si tuto knihu během přípravy půjčili, aby mohli dobře rozvrhnout plán čtení a knihu v daném termínu, do poloviny června, přečíst. Zjistili, že kniha má devět kapitol a s dětmi se budou setkávat od poloviny března do poloviny června. Museli ovšem počítat i s tím, že některé hodiny mohou odpadnout např. z důvodu exkurze. Proto bylo třeba vytvořit si určitou časovou rezervu. Plán čtení byl hotov, nyní přišla na řadu metodika, pomocí které se může zlepšit u mladších dětí čtenářská dovednost.

Nechtěla jsem dětem předávat jen teoretické znalosti, proto jsem se rozhodla seznámit je s jednotlivými metodami rozvíjení čtenářských dovedností. Vycházela jsem převážně z příručky České školní inspekce, která se jmenuje: Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Vybrala jsem pro starší žáky text z dětské knihy, díky kterému se naučili pracovat s různými metodami čtení.

Úvodní část patřila předvídání, kdy na základě ilustrace v knize nebo na obálce, názvu kapitoly nebo knihy žáci přemýšlí, o čem kniha může být. Kdo bude hlavním hrdinou a jaké vlastnosti u něj najdeme.

Dále jsme pokračovali čtením s předvídáním, následovalo čtení s otázkami i vizualizace. Metoda vizualizace, je zaměřena na rozvoj fantazie. Pracuje se tak, že si děti zavřou oči a během poslouchání čteného textu si vybavují konkrétní prvky z textu. Protože se děti s touto metodou ještě nesetkali, vzbudila u nich velký ohlas. Zvláště když měli zavřít oči a soustředit se na text. Po čtení jsme s dětmi mluvily o tom, co se jim během četby vybavilo. Vysvětlila jsem jim, že pokud tuto metodu budou praktikovat s mladšími spolužáky, mohou je nechat na závěr namalovat obrázek. Žáci deváté třídy použili tuto aktivitu při práci hlavně s dvěma mladšími spolužáky, kdy jeden četl a druhý se zavřenýma očima poslouchal. Poté popsal vše, co si vybavil nebo svoji představu namaloval. Starší žáci využili také časové možnosti a před vlastní aktivitou nechali děti vyprávět o tom, co četly při poslední dílně. Protože se v knize vyskytovala cizí slova, vysvětlili jim starší žáci jejich význam nebo hovořili o významu daného slova. Žáci devátého ročníku často pracovali s porozuměním textu i s dramatizací.

- **Organizační záležitosti**

- Organizace prostoru**

Jelikož se dílna čtení měla odehrávat během spolupráce jednoho žáka z deváté třídy a jednoho nebo dvou dětí ze čtvrté třídy, bylo nutné najít ve škole několik míst, kde by děti mohly společně pracovat a nebyly ničím rušeny. Protože bylo o připravované aktivitě vedení školy informováno a bylo jí nakloněno, mohli jsme využít relaxační místa ve škole. S žáky deváté třídy jsme prošli všechny možnosti a rozhodovali, která budou pro spolupráci vhodná. Z nich si žáci vybrali, kde budou svůj čas s mladším spolužákem trávit. Vše jsme zaznamenali do připraveného seznamu, který sloužil jako přehled jednotlivých skupin. Pracovalo se ve dvou učebnách, v každé četly dvě skupiny. Na chodbách a ve vestibulu školy máme křesla nebo lavice, která sloužila jako zázemí pro další skupiny. Celkem bylo vytvořeno 19 skupin, z toho 15 dvojic a 4 trojice. Trojice pracovala ve složení: jeden žák deváté třídy a dva mladší spolužáci.

Organizace na úrovni učitelů

Další záležitostí byla aktivní spolupráce s třídní učitelkou, jejíž třída se do spolupráce zapojila. Během volných hodin jsem se snažila dílnu čtení kolegyni představit, popsat průběh hodiny i aktivity, které jsme s žáky deváté třídy připravili. Paní učitelka byla zpočátku ke společnému čtení starších a mladších žáků skeptická. Svoji třídu znala, proto předpokládala, že budou zlobit a do spolupráce se nezapojí. Všechnu aktivitu tak nechala na mně a stala se pouhým pozorovatelem. Zpočátku jsem na ní pozorovala nedůvěru k celé dílně čtení i ke své třídě, protože dětem knihy před začátkem dílny rozdala a sama s nimi v hodině četla první kapitolu.

Starší žáci se tuto skutečnost dozvěděli až při prvním setkání s mladšími spolužáky. Chtěli začínat úvodní metodou předvídáním. Pomocí názvu knihy a ilustrace na obálce přemýšlet, o čem kniha asi bude. Po zjištění, že už děti první kapitolu četly, za mnou přiběhlo několik žáků deváté třídy, aby se poradili, co mají dělat. Já jsem byla také překvapena, protože jsem kolegyni upozornila na to, že žáci deváté třídy budou s knihou pracovat od začátku. Upozornila jsem na důležitost úvodní hodiny čtení i na to, že s knihou budou děti pracovat před zahájením samotného čtení. Bylo mi vysvětleno, že kolegyně chtěla své svěřence na čtení připravit. Při naší společné komunikaci jsem poukazovala na to, že starší žáci přesně vědí, co mají dělat i jak s nimi pracovat. Já jsem jim byla vždy k dispozici, protože jsem jejich spolupráci s dětmi ze čtvrté třídy natáčela. Během hodiny jsem vždy navštívila všechny skupiny a nabízela pomoc. Pokud starší žáci potřebovali poradit, ihned jsme to řešili.

Z této zkušenosti jsem vyvodila následující poučení. V úvodu každého nového projektu dám vyučujícímu prvního stupně písemnou osnovu všech činností, které se během akce uskuteční. Tím mohu zamezit, aby se nekřížily aktivity vyučujícího s připravenými aktivitami žáků deváté třídy.

Organizace jednotlivých skupin (vliv absence)

Třetím organizačním bodem, kterým jsem se musela zabývat, bylo onemocnění žáků nebo jejich absence ve škole. Pokud se nedostavil starší žák, jeho mladší svěřenec byl přiřazen do jiné skupiny. Jestliže onemocněl mladší žák, potom žák devátého ročníku vypomohl tam, kde bylo třeba. Buď natáčel pracující skupiny, nebo se aktivně účastnil čtení tam, kde byli dva mladší spolužáci. Stávalo se, že chybělo více dětí z obou tříd,

potom jsme museli vytvořit nové pracovní skupiny. Kladem této změny bylo, že žáci si mohli vyzkoušet spolupracovat s jiným spolužákem. Vytvořila se tak nová přátelství. Protože si žáci devátého ročníku vedli záznamy o čtení, mohli se následně vyjádřit ke spolupráci s jiným žákem prvního ročníku. Své záznamy si předávali v tom případě, když jeden starší žák zastoupil druhého. Chybějící žák deváté třídy tak měl přehled o přečtených stránkách i o aktivitách během spolupráce. To mu umožnilo plynule navázat na další hodinu čtení.

Každý žák deváté třídy dostal okopírovaný list papíru, kam zaznamenával dojmy z četby i poznámky ke vzájemné spolupráci. Já jsem chtěla mít přehled, jak s dětmi pracují, co se povedlo a kde je potřebná změna. Tento čtenářský deník sloužil i pro starší žáky, aby mohli na konci dílny zhodnotit, jak se spolupráce i čtení ve čtvrté třídě vyvíjela. Později jsme zjistili, že tyto listy našly využití i při onemocnění jednoho z žáků deváté třídy. Jiný spolužák pracoval s mladším kamarádem a svůj záznam následně předal chybějícímu spolužákovi. Ten mohl na práci při dalším čtení navázat.

• Realizace první dílny čtení

První dílna čtení proběhla 9.4.2013 pátou vyučovací hodinu, spolupracovaly třídy 9.B a 4.A. Žáci 9.B se měli o přestávku shromáždit před učebnou 4.A. V hodině měla začít úvodní část spolupráce, seznámení s organizací a rozdělení do skupin. Když žáci devátého ročníku zjistili, že budou spolupracovat se třídou 4.A, byli se někteří malým dětem představit. Vytvořily se tak dvojice, mezi kterými probíhala spolupráce. Ostatní starší žáci si před realizací vybrali mladšího spolužáka podle jeho jména z předloženého seznamu. Hoši většinou volili mladší chlapce. Vznikly ale i smíšené skupiny.

Už o přestávku se vyskytly mírné komplikace. Když na mě čekali žáci devátého ročníku před čtvrtou třídou, vyzvala je učitelka 4.A, aby si mladší spolužáky rozebrali a odešli s nimi pracovat na zvolená relaxační místa. Než jsem stačila do 4.A přijít, byla už polovina dětí pryč. To znamenalo, že se úvodní motivace i organizační záležitosti musely přesunout na konec této hodiny. Rozdělila jsem zbytek dětí do dvojic a obešla všechny skupiny, abych jim sdělila, že mají přijít do učebny 4.A deset minut před koncem hodiny. V této chvíli jsem ocenila pečlivou přípravu na dílnu čtení. Díky seznamu relaxačních míst se jmenovitým obsazením žáků deváté třídy, jsem věděla, kde

děti pracují. Mým úkolem bylo být starším dětem během činnosti k dispozici, reagovat na vzniklé problémy a zaznamenávat probíhající spolupráci. Občas jsem musela žáky deváté třídy bránit před některými kolegyněmi, které o společném čtení nevěděly a snažily se skupiny z relaxačních míst posílat zpět do třídy. Také pro tento případ byl vytvořen seznam žáků a jejich umístění při čtení.

Až na počáteční komplikace s rozdělením dětí do skupin a tím, že žáci čtvrté třídy s knihou pracovali před úvodní hodinou, proběhla dílna čtení dobře. Jak jsem již dříve zmiňovala, vyučující čtvrté třídy rozdala dětem knihu a četla s nimi první kapitolu. Chtěla tak děti připravit na čtení. Což bylo pro žáky deváté třídy novou komplikací. Žáci devátého ročníku byli nuceni na vzniklé problémy reagovat improvizací. Z toho plyne poučení, že žáci musí mít záloze připravenou i variantu B.

Přesto tato situace byla přínosem pro rozvoj jejich kompetence k řešení problému. Někteří starší žáci úvodní část přeskočili a nechali mladší děti vyprávět o tom, co se v první kapitole knihy dozvěděli. Jiní využili toho, že děti byly nemocné a motivaci ke čtení knihy realizovali. Hned v úvodu se vytvořily dvě odlišné skupiny. Jedna, která s knihou začala pracovat při první hodině. Zahájili práci motivací k přečtení knihy, následně četli první kapitolu. Druhá skupina zopakovala, co se odehrálo v první kapitole, a začala číst druhou. S tímto výchozím stanoviskem jsem musela počítat při závěrečné prezentaci knihy. Starší žáci se s mladšími spolužáky přesunuli deset minut před koncem hodiny do jejich učebny a my mohli společně dílnu čtení zahájit.

• **Zahájení dílny čtení**

Obě třída se nakonec sešly v učebně 4.A, kde se každý týden tyto děti pátou vyučovací hodinu scházely. Úvodem jsem děti seznámila s tříměsíčním programem, který jsme se staršími žáky připravili v rámci dílny čtení. Cílem našeho snažení bylo společně přečíst knihu a pracovat na rozvoji čtenářské gramotnosti žáků čtvrté třídy. Mluvila jsem o potřebných organizačních záležitostech i o záznamech, které si budou starší žáci vést.

Protože všichni první hodinou prošli, bylo na snaze spolupráci zhodnotit. Požádala jsem žáky čtvrté třídy o hodnocení první společné dílny čtení. Komu se hodina líbila a chtěl by ve spolupráci pokračovat, zvedl ruku nad hlavu. Kdo byl spokojen, ale o

rozhodnutí, zda spolupracovat musí přemýšlet, dal ruku do pasu. Poslední vyjádření bylo těch dětí, kterým se spolupráce nelíbila, ty měly ruce připažit. Většina dětí začala zvedat ruku hned, jak jsem o hodnocení mluvila. Byly asi dvě děti, které svoji paži daly do pasu. Do tohoto hodnocení se spontánně zapojili i žáci devátého ročníku, kteří také svoji ruku zvedali. Vše podstatné se děti dozvěděly a na další hodinu se těšily.

• Průběh společného čtení

Každý týden se nejdříve obě třídy sešly v kmenové učebně 4.A, většina dětí vytvořila své zvolené pracovní týmy ještě před tím, než jsem do hodiny přišla. Úvodní zahájení bylo ve znamení motivace a vysvětlení potřebných informací, týkajících se společné práce. Důležitou částí na začátku každé dílny čtení bylo zjistit, kdo z dětí chybí. Následně byly mladší děti, jejichž starší žák chyběl, přiděleny do jiné skupiny.

Po zdárném rozdělení skupin, odešly pracovní týmy tvořené jedním žákem deváté třídy a jedním nebo dvěma žáky čtvrté třídy na svá relaxační místa, kde pokračovaly ve společném čtení. Během čtení využívali starší žáci metody, které slouží pro rozvoj čtenářských dovedností, jako jsou např.: předvídání, čtení s otázkami, vyhledávání klíčových slov, porozumění textu, vysvětlení významu cizích slov a hledání hlavní myšlenky v textu. Mladší žáci mohli své snažení zakončit kresbou do připravených pracovních listů.

Pět minut před koncem hodiny jsme se vždy sešli v učebně 4.A. Společnou práci jsme hodnotili, popřípadě řešili potřebné problémy. Za celou dobu spolupráce se vyskytl pouze jeden problém, a to neshody mezi mladším spolužákem a žákyní deváté třídy. Na daného žáka čtvrté třídy upozorňovala před začátkem čtení paní učitelka. Říkala, že má ve třídě dva žáky, kteří se nechovají vždy spořádaně. Naopak další zmiňovaný žák pracoval s autoritativním žákem deváté třídy. Během spolupráce se choval jako vyměněný, aktivně a radostně se zapojoval do čtení i připravených úkolů. Když tuto dvojici paní učitelka viděla hodinu spolupracovat, nevěřila svým očím. Mladšího žáka při spolupráci vůbec nepoznávala. Možná to bylo způsobeno i tím, že žák čtvrté třídy neznal fungujícího otce a tato spolupráce mu chybějící vztah částečně nahrazovala.

První problémový žák se choval při spolupráci s žákyní deváté třídy velmi nevhodně. Neposлуchal její návrhy a při druhé dílně jí nadával. Ihned jsme skupinu rozdělili a

tohoto žáka si vzala k sobě do týmu právě zmiňovaná dvojice chlapců. I když se tito mladší spolužáci neměli moc v lásce, s naším žákem deváté třídy vycházeli velmi dobře. Dokonce se před ním ani nehádali. Výměna pomohla i žákyni deváté třídy, která ke spolupráci dostala jednu mladší dívku. Obě si nakonec rozuměly a práci si pochvalovaly.

Po první dílně čtení byli žáci deváté třídy velmi překvapeni špatnou úrovní čtení mladších kamarádů. Děti četly pomalu, často chybovaly, nerozuměly přečtenému textu. Jedno děvče z deváté třídy se ptalo při závěrečné reflexi, zda její svěřenec není dyslektik. Tuto informaci paní učitelka potvrdila. Bylo překvapivé vidět, s jakým nasazením se žáci deváté třídy do čtení pustili. Vzhledem k tomu, že jsem devátou B učila i na výtvarnou výchovu, mohli jsme každý týden v hodině reflektovat jejich práci. Většina žáků chtěla své pocity i zkušenosti sdílet, což byl dobrý odrazový můstek pro poskytnutí mé rady nebo pomoci.

Jeden žák deváté třídy četl s mladším spolužákem, který podle jeho názoru neuměl vůbec číst. Chlapec po přečtení jednoho odstavce nedokázal převyprávět, o čem text byl. Neznal ani odpověď na otázku: Jak se jmenuje hlavní představitel knihy? To staršího žáka tak překvapilo, že nevěděl, jak má při čtení postupovat. Přišel za mnou s prosbou, zda by mu nemohl jeho kamarád z deváté třídy pomoci. Protože svěřenec daného kamaráda byl dlouhodobě nemocen, dovolila jsem starším chlapcům spolupracovat a mladšímu kamarádovi společně zpříjemnit chvíle při čtení. Trochu jsem hochy podezřívala z neochoty s mladším kamarádem spolupracovat.

Toto podezření mi vyvrátila jedna kolegyně, která slyšela pracovat zmiňovaného chlapce z deváté třídy s jednou mladší žákyní. Bylo to díky tomu, že jeho mladší kamarád ve škole chyběl. Vytvořila se tak na jednu hodinu nová dvojice. Tento chlapec tak pěkně pracoval s mladší žákyní při čtení, že mi to byla kolegyně sdělit. Myslela si, že tento žák deváté třídy bude dělat vše proto, aby s nikým nemusel pracovat a opak byl pravdou. Velmi pěkně vysvětloval cizí slova, kterým dívka nerozuměla, ptal se jí na otázky a dával dostatek času na odpovědi. Spolupráce byla velmi přátelská a jednání laskavé. Při závěrečném hodnocení dílny vystoupit tento hoch a přede všemi svoji mladší spolužáckyni pochválil za to, jak dobře během hodiny pracovala. Sám mluvil o pěkném zážitku z dané spolupráce.

Naskýtá se zde otázka: **Do jaké míry jsou žáci II. stupně schopni předat své znalosti žákům I. stupně z hlediska kvality a kvantity poznatků, dále z hlediska formy a účinnosti předávání vědomostí?**

Protože třída devátá B měla po tři roky možnost nejen spolupracovat s mladšími dětmi různého věku, ale i předávat jim své znalosti a získané dovednosti, bylo vidět, že jsou ve svém projevu vyzrálější než devátá C, která svoji spolupráci s mladšími žáky začala právě v tomto roce.

Žáci z deváté B byli ve svém přístupu k dětem velmi laskaví, přátelští, ale také zodpovědní. Zažila jsem jedinou situaci, kdy mladší žák neposlechl svého vedoucího a tuto situaci jsme vyřešili změnou skupiny. Pokud srovnám vedení hodin žáků z 9.C, musím přiznat, že někteří zpočátku svoji úlohu zvládali velmi obtížně. Objevovaly se zde problémy s kázní některých mladších spolužáků. Starším chyběla potřebná autorita a zkušenost se spoluprací s dětmi.

Starší žáci vycházeli při čtení ze svých zkušeností, připravených materiálů a metod, se kterými se před dílnou seznámili. Vzhledem k tomu, že jsme každý týden hodnotili nejen spolupráci, ale i metody, které žáci devátého ročníku používají, rozšiřoval se i okruh používaných metod u jednotlivých skupin. Velmi jsem oceňovala poznatky, které si žáci 9.B ze čtení odnášeli i ochotu co nejlépe čtení mladším spolužákům zpříjemnit. Pokud měl někdo dotaz, jak pracovat s dítětem, které má problémy zopakovat část textu, ostatní mu hned radili své zkušenosti. Bylo zajímavé sledovat, jaké poznatky si ze spolupráce odnáší, i to že dají na mou odbornou radu a během aktivit se ji snaží uplatnit v praxi. Samozřejmě jsou starší žáci schopni předat z větší míry jen to, co sami ovládají. Při předávání znalostí jsou svými poznatky omezeni, ale společnou diskusí a hledáním nových metod, které byly pro mladší spolužáky při čtení rozvíjející, se jejich schopnosti rozšiřovaly. Všechny mladší děti vždy aktivně a soustředěně spolupracovaly.

Trochu jiný přístup jsem viděla u žáků z 9.C. Pro některé spolupráce s mladšími žáky byla hlavně zábava, na kterou se moc nepřipravovali. I když měli pracovní listy sloužit pro jejich potřebu, byli jedinci, kteří si sice při hodině nějaké záznamy vedli, ale poté je někde založili a nemohli je najít. Většina dětí domácí přípravu podceňovala, což se projevilo na málo tvořivé práci při čtení.

Do jaké míry jsou žáci II. stupně schopni předat své znalosti žákům I. stupně z hlediska formy a účinnosti? Z předchozí teoretické části vyplývá, že každý jedinec si během školních let osvojí vlastní styl učení, který ve svém životě upřednostňuje. Pokud se sejdou dva žáci, jejichž učební styl se shoduje, budou si velmi dobře rozumět, spolupráce jim bude vyhovovat.

Většinou se stávalo, že se ve skupině objevily dva odlišné přístupy k učení. Což může být výzvou pro staršího žáka, aby se snažil svému mladšímu kamarádovi nejen porozumět, ale i ho naučit dovednostem, které sám ovládá. Vzájemnou spoluprací a společným učením se získávají cenné zkušenosti, které mohou starší žáci při spolupráci aktivně uplatnit. Důležitá je ochota porozumět druhému a najít k němu cestu.

To se do značné míry žákům 9.B při čtení povedlo. Ve třídě byly ale typy osobnosti, které chtěly prosazovat spolupráci svým způsobem, a do určité míry se jim to dařilo. K přemýšlení o změně chování je vedla až každotýdenní debata o spolupráci i přístup jiných spolužáků k mladším dětem. Do jisté míry jsem na určité chování mohla poukázat i já, protože jsem byla účastna každé dílny čtení. Snažila jsem se během jedné hodiny navštívit většinu spolupracujících skupin, abych mohla na případné jednání při společné reflexi s žáky deváté třídy zareagovat a nabídnout možnosti případné změny. Při těchto hodinách bylo vidět, že žáci, kteří by bez předchozích zkušeností měli problém sami s mladším spolužákem pracovat, jsou nyní spolupráce schopni a ještě z ní mají dobrý pocit.

Snahu předat získané znalosti mladším spolužákům jsem neregistrovala u všech žáků 9.C. Byli jedinci, kteří chtěli splnit cíl, a to přečíst s mladším spolužákem knihu a o další rozvoj čtenářských dovedností se moc nestarali. U těchto žáků se postupně ztrácelo i prvotní nadšení ze spolupráce, proto jsem cítila potřebu je více povzbuzovat a při spolupráci jim pomáhat.

Byli ovšem i žáci, kteří svým přístupem předčili ostatní. Jedna dívka si každou hodinu nosila připravený čtenářský deník, kde měla poznamenané otázky k četbě. Celou hodinu si promyslela a velmi pěkně pracovala se dvěma mladšími děvčaty.

Překvapením byl pro mě i hoch z 9.C, sám dyslektik, který se do vyučovacích hodin příliš nezapojoval. Očekávala jsem, že právě on bude mít se spoluprací i čtením problémy. Opak byl pravdou. Měl na starosti dva mladší chlapce, které trpělivě povzbuzoval ke čtení. Sám jim také z knihy předčítal. I když dostal na starost hochy,

kteří neměli vždy pozitivní přístup ke čtení, svoji roli zvládl výtečně. Oba hoši se vraceli po hodině s ním spokojení, plní nových zážitků a motivováni k četbě dalších kapitol. Jeho práce i nasazení si všimla i třídní učitelka 3.B, která ho před všemi při reflexi pochválila.

Jaký posun při čtení mladší děti vykazovaly, to na závěr hodnotili jejich starší spolužáci. Asi všichni mluvili o zlepšení mladších kamarádů ve čtení. Z jedné části to bylo způsobeno tím, že se mladší děti zpočátku při spolupráci styděly, a když své vedoucí lépe poznaly, ostych zmizel a ony se chovaly přirozeně. Také se mladší děti seznámily s novými metodami, které starší kamarádi během hodiny používali. Což jim umožnilo rychleji reagovat na dané otázky. Při hodnocení bylo zmíněno, že doprovodné otázky k přečtené kapitole vedly mladší děti k tomu, aby o tom, co četly, přemýšlely, a na čtení se soustředily. V této oblasti byl vidět největší posun.

Velký rozdíl ve spolupráci i formě předávaných zkušeností byl zřetelný při závěrečných prezentacích přečtených knih. V té době jsem byla třídní učitelkou 9.B. Pro děti jsem připravovala hodiny dramatické výchovy, seznamovala jsem tyto žáky s jejími technikami a metodami. Prožili jsme společně několik hodin, což se projevilo i na závěrečném představení knih. Až na dvě skupiny, všechny děti starší i mladší využily dramatizaci pro představení přečtené knihy. Někdy skupina zahrála jednu kapitolu z knihy a ostatní měly poznat, o jakou kapitolu se jednalo. Ve všech případech se do prezentace knihy aktivně zapojili mladší i starší žáci.

Jinak to vypadalo při závěrečných prezentacích přečtených knih 9.C a 3.B. Skupiny společně připravily představení knihy formou referátu, jak to znaly z hodin českého jazyka. Mladší žák přečetl připravený text, starší držel knihu, a pokud bylo potřeba, tak kamarádovi napověděl. Úryvek z knihy nakonec ve většině případů přečetl opět mladší spolužák. Starší žáci se do závěrečné prezentace moc nezapojovali. Částečně to bylo způsobeno trémou, kterou někteří měli, ale také tím, že jim chyběla dostatečná zkušenost se spoluprací.

• **Závěrečná prezentace knihy**

Aby naše čtení neskončilo jen u spolupráce ve dvojicích, oznámila jsem už na úvodním setkání, že závěr spolupráce bude ukončen prezentací přečtené knihy. Protože

všichni četli stejnou knihu, mohli svoji závěrečnou aktivitu ukončit dramatizací jedné z kapitol nebo referátem. Většina skupin zvolila dramatizaci, a protože chtěli sehrát úryvek, který je při četbě zaujal, vytvořili skupiny o čtyřech až osmi žácích. Poslední dvě hodiny dílny čtení byly věnovány nácviku dramatizace a přípravě prezentace knihy. Tím byl dán jednogodinový prostor pro dočtení knihy skupině, která četla pomaleji. Další skupina četla knihu od druhé kapitoly, protože první četla s vyučující při hodině českého jazyka.

Poslední společná dílna probíhala formou připravených prezentací. Skupiny se střídaly se svými příspěvky a ostatní děti sledovaly připravená vystoupení. Všechny děti představily knihu, hovořily o společném čtení i o tom, jak se jim dařilo spolupracovat se starším žákem. Na závěr předvedli scénku, která ilustrovala nejzajímavější kapitolu z přečtené knihy.

Každý žák čtvrté třídy dostal stejnou otázku: Co se mu na spolupráci nejvíce líbilo a zda by chtěl příští rok v této aktivitě pokračovat? Všechny děti se shodly na tom, že se jim spolupráce velmi líbila. Každý týden netrpělivě vyhlížely žáky deváté třídy, aby s nimi mohly jednu hodinu číst knihu a pracovat na porozumění textu.

Mladší spolužáci ocenili snahu a vstřícný přístup žáků deváté třídy. Mluvily o tom, že během spolupráce byla legrace, což bylo jednou z motivací pro čtení. Kladně hodnotily také to, že se starším žákem více četly než v běžných hodinách, musely se na text soustředit, protože se jich žáci ptali na různé otázky k přečtené kapitole. Mohly vyprávět o tom, co je v knize zajímavé. Vyzkoušely také nové techniky pro rozvoj čtení, které doposud neznaly. Těšily se i na pochvalu a povzbuzení od starších kamarádů. Všechny tyto klady jmenovali zástupci čtvrté třídy také v závěrečné diskusi, která hodnotila přínos dílny čtení.

Žáci devátého ročníku si spolupráci také velmi pochvalovali. Zpočátku se někteří obávali, zda vše dobře zvládnou, ale jak se později ukázalo, svoji úlohu splnili na jedničku.

Jeden z nejsilnějších momentů jsem zažila při závěrečné hodině, kdy vystoupila i třídní učitelka čtvrté třídy, která přiznala počáteční nedůvěru k dílně čtení. Svůj názor měnila, vždy když pozorovala, jak skupiny spolupracují. Viděla nadšené děti její třídy, které aktivně pracují a se starším žákem čtou zadanou knihu. Protože tyto děti znala z hodin, kde někteří nedávají pozor, vyrušují a na danou práci se nesoustředí, byla

překvapená aktivitou i soustředěností každého dítěte. Dílnu čtení hodnotila velmi kladně, chválila nejen žáky devátého ročníku, ale i čtvrté třídy za jejich aktivní přístup k připraveným aktivitám.

• **Dílna čtení ve 3.B a 9.C**

Jak jsem již psala, společné čtení mladšího a staršího spolužáka bylo realizováno také ve třídách 3.B a 9.C. Třída 9.C byla oslovena, zda by se tohoto projektu chtěla zúčastnit a vyzkoušet si práci s mladšími spolužáky při čtení. Žáci s radostí souhlasili a na spolupráci se těšili. Paní učitelka třetí třídy nabídla také dětem spolupráci při čtení, které nadšeně souhlasily. Protože čtení probíhalo ve třetí třídě, dostaly mladší děti možnost vybrat si vlastní knihu. Paní učitelka kontrolovala, zda vybrané knihy jsou vhodné pro tuto věkovou kategorii.

Jen jedna dívka si vybrala nevhodnou knihu, byl to detektivní příběh, který četla její starší sestra. Této dívce bylo vysvětleno, že zvolená kniha pro ni není vhodná. Ona si nakonec přinesla knihu Broučky.

Název knihy a autora přinesly děti třídní učitelce, která vyrobila seznam žáků i vybraných knih. Zvolenou knihu donesly do školy, kde ji měly ve skříni připravenou ke čtení. Kolegyni jsem dílnu čtení představila a naše spolupráce mohla začít. Během volného času jsme společně probíraly detaily připravované akce.

Třídní učitelka povzbuzovala děti z její třídy k tomu, aby vybrané knihy přinesly do školy. Já se starala o to, aby si žáci 9.C stejnou knihu obstarali. Hned jak byl starším žákům předložen seznam dětí i s knihami, které budou číst, začali vybírat mladší spolužáky hlavně podle knihy. Věděli, že budou číst knihu s mladším spolužákem, i to že tu samou knihu musí do hodin nosit také. Většina starších žáků volila spolužáky podle toho, jakou knihu sami četli nebo měli doma.

Protože všechny knihy starší žáci nesehnali, nabídla jsem jim návštěvu v naší školní knihovně. Překvapilo mě, že tyto děti nikdy ve školní knihovně nebyli. Asi čtyři knihy zde žáci ke své radosti našli. Ostatní si museli knihu půjčit v městské knihovně. Samozřejmě byli i žáci, kteří přečetli pouze jednu knihu v životě a o tom, že by si knihu mohli půjčit, nechtěli ani slyšet. Domluvili se však se spolužáky, kteří jim knihu v knihovně půjčili. Pro žáky třetí třídy bylo to, že si starší žáci musí sehnat knihu,

kterou oni sami vybrali velmi motivující. Stále o tom mluvili a těšili se, až starší žáci s knihami opravdu uvidí.

Problém se vyskytl při rozdělování mladších dětí do skupin se staršími, protože čtyři děti nebyly zařazené. Ve třetí třídě bylo 29 dětí a v deváté 25. Bylo nutné najít čtyři žáky deváté třídy, kteří budou spolupracovat s dvěma mladšími dětmi. Tyto děti se přihlásily celkem rychle. Problémem bylo, že jeden žák deváté třídy musel pracovat s dvěma dětmi, kde každé mělo jinou knihu. Tito starší žáci žádnou zkušenost se spoluprací ovšem neměli, proto jsem jim doporučila domluvit se s mladšími spolužáky a při první hodině zvolit pouze jednu knihu.

Dvě děvčata deváté třídy chtěla výběr knih zachovat, proto pracovala s mladšími dětmi společně. Jedna vždy dostala otázky k textu, druhá mezitím četla a pracovala s vedoucí. Asi v polovině hodiny se mladší žákyně v činnostech vystřídaly. Taková práce byla velmi náročná jak na přípravu, tak i na koncentraci. Proto se jedna vedoucí přece jen rozhodla s děvčaty promluvit a zvolit jednu knihu společnou. Mladší žákyně nebyly proti, vybraly knihu, která se jim líbila více, a pokračovaly ve čtení.

V podobné situaci se ocitl i další žák deváté třídy. Ten si vybral ke spolupráci chlapce, jehož knihu měl doma a četl. Během první dílny čtení dostal do skupiny ještě jiného mladšího kamaráda, protože jeho vedoucí onemocněl. Tento žák rozdělil činnost tak, aby oba hoši mohli svoji knihu číst. Jeden začal samostatným čtením a druhý žák napsal do pracovního listu, o čem si myslí, že jeho kniha bude. Poté si úlohu vyměnili. Ten, který četl, měl namalovat obrázek popisovaného hradu. Druhý představil svůj názor na knihu a poté začal číst. Na konci hodiny zjistil, že ho kniha jeho spolužáka baví více než vlastní. Domluvil se s vedoucím, zda by s nimi mohl číst i nadále a od svého staršího kamaráda dostal jeho vlastní knihu.

• **Příprava na realizaci dílny čtení ve 3.B**

Příprava probíhala podobně jako ve třídě 9.B. Žáci 9.C byli seznámeni s realizací dílny. V hodinách jsme mluvili o důležitých organizačních záležitostech např., kde budou skupiny číst, jak bude vypadat příprava na hodiny, co když někdo onemocní apod. Starší žáci si vybrali ze seznamu mladší spolužáky, zároveň mi nahlásili i místo, kde by chtěli s dětmi pracovat. Já si vše řádně zapsala.

Každý žák deváté třídy dostal připravené dva tiskopisy, které sloužily jako čtenářský deník. První byl připraven pro úvodní práci s knihou, kde žáci mohli využít metodu předvídání. Vyprávěli si s mladším spolužákem, o čem asi kniha bude. Další pracovní listy byly stejné. Zde si žáci zapisovali otázky k přečtenému textu, zážitky z četby nebo nechali mladšího spolužáka namalovat obrázek. Zápisy ze společného čtení sloužili starším žákům jako příprava na hodiny, zároveň pomohly při závěrečném hodnocení mladšího žáka. Kdy se reflektoval možný posun jejich čtenářských dovedností. Během přípravy na hodiny čtení jsem dětem doporučila možnost připravit pro mladší spolužáky tajenku nebo kvíz z přečtené kapitoly. Ty mohly sloužit pro opakování čteného textu.

Protože si některé malé děti přinesly poměrně obsáhlé knihy, dovolili jsme jim knihu nosit domů a tam číst. Naším cílem bylo během dílny čtení přečíst společně jednu knihu. Mladší děti dostávaly od svých vedoucích domácí úkoly. Na konci každé hodiny se vždy domluvili, kolik stránek přečtou mladší spolužáci doma sami. Začátek následující dílny většinou začínal vyprávěním toho, co děti četly doma. Někteří žáci deváté třídy navštěvovali své kamarády v průběhu týdne a zjišťovali, zda zadaný domácí úkol není příliš těžký. Mladší děti se smály a ukazovaly, že mají přečteno už vše, co bylo zadáno. Našlo se i několik dětí, které zadané stránky zapoměly přečíst.

Protože žáci devátého ročníku moc zkušeností se spoluprací u mladších spolužáků neměli, přípravu jsem věnovala konkrétním příkladům z praxe. Nejdříve byli žáci seznámeni s metodami, které zlepšují čtenářské dovednosti dětí. Poté si sami vyzkoušeli několik hodin s těmito metodami v praxi. Oni sami se stali žáky, se kterými jsem pracovala já. Metody jsem čerpala jako v předchozí dílně z příručky České školní inspekce, která se jmenuje: Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Dále jsem starší děti vedla k tomu, aby se zamyslely a pozorovaly, co jim při učení nebo čtení pomáhá. Chtěla jsem poukázat na různé přístupy žáků k učení i na to, jakou roli při učení hraje osobnost jedince. Mým cílem bylo přivést starší žáky k toleranci a pochopení mladších spolužáků. Snažila jsem se jim usnadnit vstup do společné práce s mladšími spolužáky.

• Realizace dílny čtení ve 3.B

První dílna čtení začala 27.3.2013 v učebně 3.B. O přestávku se sešly obě třídy, mladší žáci seděli ve svých lavicích, starší stáli v zadní části třídy. Úvodní hodinu jsem zahájila já, představila jsem sebe i žáky 9.C a seznámila všechny s připravovanou dílnou čtení. Po této části následovalo rozdělení do dvojic a trojic. V každé vzniklé skupině byl jeden žák deváté třídy a jeden nebo dva žáci třetí třídy. Mladší děti byly upozorněny na to, že si sebou na relaxační místa, kde budou číst se staršími kamarády, mají brát knihu a penál. V průběhu hodiny si žáci zaznamenávali poznatky z četby do čtenářského deníku. Mladší žáci odpovídali na otázky nebo kreslili obrázky.

Hned první hodinu chyběli dva žáci z 9.C a jeden ze třetí třídy. Zbývajících mladší žák si mohl vybrat skupinu, se kterou bude spolupracovat do té doby, než se jeho vedoucí vrátí. Pravidla byla domluvena, skupiny vytvořeny, nyní bylo třeba připomenout dětem, že 5 minut před koncem hodiny se musí pokaždé vrátit do třídy k závěrečné reflexi. Skupiny se rozešly na svá vybraná místa a dílna čtení mohla začít.

Já jsem byla opět skupinám k dispozici, kdyby se objevily nějaké komplikace, abychom je mohli ihned řešit. Během návštěv jednotlivých skupin jsem také nahrávala danou spolupráci. Několikrát jsem viděla mladší spolužáky, jak své starší kamarády neposlouchají. Stávalo se to hlavně v prvních hodinách. Přišla jsem do třídy, kde měl číst jeden starší žák se dvěma mladšími. Viděla jsem však staršího spolužáka, jak pracuje pouze s jedním mladším žákem. Druhý chodil po třídě a hrál si. Vysvětlila jsem celé skupině, že je třeba pracovat společně. Mladší žáci se v odpovědích i ve čtení mohli střídat nebo si vzájemně pomáhat.

Hlavně zpočátku spolupráce jsem musela káznit žáky třetí třídy. Někteří neposlouchali starší spolužáky nebo byli tak roztržití, že se na práci nemohli soustředit. S takovými reakcemi starší žáci nepočítali a z hodin odcházeli docela vyčerpaní. Dokonce vyslovili starší žáci všem učitelům uznání a obdiv za jejich vyčerpávající práci.

Vzhledem k tomu, že jsme měli s žáky deváté třídy každý týden společnou hodinu, mohli jsme reflektovat a hodnotit jejich zážitky ze spolupráce. Povzbuzovala jsem je, aby se nebáli vstoupit do autority a mladší děti káznit, pokud nebudou dbát jejich

pokynů. Starší žáci si museli uvědomit, že oni mají tu odpovědnost přimět mladší děti k práci. V těchto chvílích jsem mohla porovnávat obě deváté třídy.

Ocenila jsem, že žáci 9.B při čtení se čtvrtou třídou měli dokonalou kázeň i respekt. Oproti tomu jsem v hodinách viděla, jak některé děti třetí třídy přebírají iniciativu a snaží se určovat směr hodiny. Někdy se tento podnět promítl v chování, jindy v ochotě k lepším výsledkům. Uvedu konkrétní příklad. Ve třídě 3.B jsou některá děvčata velmi impulsivní, neklidná, ráda na sebe upozorňují. Pokud bychom je měli zařadit do typologie temperamentu, můžeme o nich říci, že jsou to malí hráči, tzv. Dionýsovské děti. Důležitý je pro ně prožitek. Což se občas projevovalo při společném čtení s žákem deváté třídy. Tato děvčata měla štěstí, že si je vybrali hoši, ale o to víc na sebe při práci upozorňovala. Někdy jsem je musela uklidňovat i já. I když se hoši zpočátku cítili obdivovaní, po čase tento pocit vyprchal a objevila se bezmoc a pocit ze selhání. Oběma chlapcům tato zkušenost nakonec pomohla se vzpamatovat, uvědomit si, že oni jsou vedoucími skupiny. Jasným způsobem děvčata za jejich chování napomenuli, díky tomu mohla začít a probíhat klidná spolupráce.

Jinou zajímavou situaci jsem zažila při spolupráci dvou dívek. Mladší dívka je velmi vynalézavá, snaží se být originální a stále se chce dozvídat něco nového. Ona je typ Prometheovského dítěte. Spolupracovala s ní žákyně deváté třídy, která svoji pubertu prožívala velmi těžce. Nic jí nezajímalo, vše ji obtěžovalo, ale do spolupráce se zapojit chtěla. Zároveň byla silný introvert. Při první dílně čtení pročetla zadání čtenářského deníku nahlas a dlouze přemýšlela o možných otázkách pro děvče ze třetí třídy. Ta díky svému temperamentu a vedení nevydržela dlouhé čekání a sama sobě vymýšlela otázky, aby své starší spolužačce pomohla. Během společné práce byla mladší žákyně vždy aktivnější a svojí pílí i touhou získat nové dovednosti, posouvala starší žákyni k větší iniciativě. Tato mladší dívka četla lépe než její vedoucí. Při závěrečném hodnocení dílny čtení se dívka třetí třídy nechtěla ke spolupráci vyjadřovat, řekla jen, že pro ni spolupráce byla příjemná. Zřejmě očekávala od starší spolužačky větší znalosti i dovednosti, které by ji mohly posunout dál.

Ostatní děti pracovaly se zájmem, aktivně se zapojovaly do připravených činností a na své starší kamarády se vždy velmi těšily. Kolem jejich třídy nemohl projít žák 9.C, aniž by na něj někdo z dětí nevyskočil nebo ho jen neobjal. Vztahy mezi dětmi byly přátelské a vstřícné.

Po každé hodině se všechny děti z obou tříd sešly v učebně 3.B, kde probíhala krátká reflexe. Vždy jsem se ptala, jak se jim spolupráce líbila. Zda zažily něco nového, popřípadě jestli se seznámily s metodou, kterou dosud neznaly. Po hodnocení dětí ze třetí a poté z deváté třídy byl dán prostor pro dotazy.

- **Organizační záležitosti**

Během přípravy dílny čtení jsem si dovedla představit překážky, které budeme překonávat. Na ty jsem se připravila a snažila se je minimalizovat. Protože jsem podobnou aktivitu absolvovala současně ve třídě 9.B, která pracovala s dětmi ze 4.A, poznala jsem některá úskalí našeho projektu. Věděla jsem, že budou děti chybět a počítala s tím, že se díky tomu budou skupiny často obměňovat.

Problém se vyskytl v 9.C, kdy odjedlo sedm dětí na týdenní atletické soustředění. Starších dětí ubylo a bylo třeba žáky třetí třídy přiřadit do zbývajících skupin. Opět jsme museli řešit čtení dvou různých knih v jedné skupině. Starším žákům tyto změny komplikovali jak přípravu na hodiny, tak i samotnou činnost ve skupině.

Problémem dále bylo, že v deváté třídě začalo chybět stále více dětí, protože nastal čas atletických závodů, kterých se každoročně atletické kluby zúčastňují. Protože 9.C je třída se zaměřením na sport, navštěvuje většina dětí atletický klub. To znamenalo počítat s tím, že koncem května a začátkem června budou starší žáci chybět častěji než ostatní děti. To se opravdu potvrdilo a při závěrečných prezentacích čtyři děti třetí třídy představily knihu samy. Ostatní s pomocí svých spolužáků knihy s mladšími kamarády dočetli a závěrečného hodnocení se také zúčastnili.

- **Prezentace přečtených knih**

Aby byla spolupráce náležitě ukončena, dostaly pracující skupiny úkol, přečtenou knihu na závěr představit. Jakou metodu použijí, to jsem nechala na rozhodnutí každé z nich. Při závěrečné prezentaci mohly využít dramatizaci a sehrát krátkou scénku, představit knihu formou referátu nebo přečíst úryvek z knihy. Skoro všechny skupiny zvolily prezentaci formou referátu.

Vypadalo to asi tak, že společně připravily obsah, zapsaly název knihy, autora a ilustrátora. Poté přečetl mladší spolužák domluvenou část textu. Žák deváté třídy

většinou držel přečtenou knihu a mladšímu napovídal. Na závěr každé skupiny jsem se ptala na to, jak spolupráce probíhala, co se povedlo a jaké dovednosti si každý ze skupiny odnáší.

Protože každá skupina dočetla knihu v jiném termínu, rozdělili jsme třídy na dvě části. V první části byly skupiny, které knihu přečetly a připravovaly závěrečnou prezentaci, ve druhé byly ty, co knihu stále četly. Skupiny, které měly přípravu hotovou, knihu představily spolužáků, jejichž úkol byl splněn. Závěrečnými prezentacemi jsme strávili čtyři hodiny, během té doby mohly týmy své knihy v klidu dočíst. Děti, které byly se čtením hotovy první, měly tu výhodu, že viděly prezentace všech skupin.

Také k přípravě prezentace sloužily dětem pracovní listy. Díky pravidelným záznamům z četby mohla vždy spolupráce při čtení pokračovat i bez přítomnosti daného vedoucího, kterého mohl jiný starší spolužák zastoupit. Některé děti vycházely ze svých záznamů, když vybíraly text z knihy, aby ostatním čtenou knihu přiblížily.

• **Závěrečná diskuse**

Celá dílna čtení byla zakončena diskusí s vybranými žáky třetí, čtvrté a obou devátých tříd. Požádala jsem o spolupráci i obě třídní učitelky prvního stupně, aby se také k dané činnosti vyjádřily. Vyučující čtvrté třídy se z diskuse omluvila, připravovala žáky na soutěž. Všichni jsme se sešli v jedné učebně, židle byly uspořádány do kruhu, abychom na sebe viděli a mohli lépe komunikovat.

Celou diskusi jsem rozdělila do třech částí: spolupráce, čtenářská gramotnost a organizační záležitosti. Kladla jsem dětem otázky a vyzývala k odpovědi nejdříve mladší spolužáky, poté starší a nakonec paní učitelku nebo jsem komentovala svůj názor já.

První okruh otázek se týkal spolupráce dětí I. a II. stupně při čtení společné knihy. Jak se jim spolupráce líbila, co si odnáší nového, zda by v takové spolupráci chtěli pokračovat a jestli se během čtení vyskytly nějaké problémy ve vzájemné komunikaci. Všechny děti odpovídaly ve větší míře kladně, ze spolupráce si odnášely hezké zážitky, chtěly by takový projekt absolvovat znovu, problémy se během spolupráce nevyskytly. Jen dva hoši z deváté třídy hodnotili dílnu čtení jako dobrou zkušenost do života, naučili

se komunikovat a pracovat s mladšími dětmi, ale do nového projektu by už nešli. Práce s mladšími spolužáky byla pro ně příliš vyčerpávající.

Druhou oblastí, na kterou jsem se ptala, byla čtenářská gramotnost. Ptala jsem se dětí na to, co jim společné čtení přineslo, zda se naučily něco nového a jestli se zlepšily ve čtení. Mladší děti se shodly na tom, že četly mnohem více než v hodinách. Často vyprávěly o tom, co si přečetly; předvídaly, jak bude děj pokračovat; vizualizovaly, hrály scénky a malovaly obrázky a hlavně si užívaly legrace. U některých dětí se čtení zlepšilo. Starší děti poukázaly na pár jedinců v nižších třídách, kteří četli lépe než žáci deváté třídy. Mezi dětmi byly velké rozdíly ve čtení.

Paní učitelka ocenila práci starších žáků, konstatovala, že mladší žáci dostali péči, kterou jim ona ve třídě nemůže dát. Velkou motivací pro starší žáky byl pocit, že se cítili jako učitelé. Přijali svoji roli a těšili se z ní.

Posledním bodem diskuse byly organizační záležitosti. Zmínila jsem častou absenci žáků 9.C a změny ve skupinách. Mladší děti tyto změny braly jako výhodu, protože poznaly jiné kamarády a vyzkoušely si spolupráci s někým jiným. Pro starší žáky bylo přítěží psaní čtenářského deníku. Zapisování zážitků z četby jim zabíralo mnoho času. Raději by pracovali s dětmi bez záznamů.

Diskuse probíhala v přátelském duchu, žáci čtvrté třídy dobře vystihli podstatu dílny čtení. Pro všechny zúčastněné byl tento projekt nejen zajímavou zkušeností, ale i pomocí při rozvoji mnoha kompetencí.

• **Závěr dílny čtení**

Dílňa čtení byla poslední aktivitou, kterou starší žáci ukončili svoji zkušenost se spoluprací s dětmi prvního stupně. K mému překvapení se všichni žáci 9.B chovali velmi profesionálně. Dobře si poradili s občasnou nekázní mladších spolužáků, dokázali motivovat děti ke čtení a při společné práci s textem se snažili použít metody podporující čtenářskou gramotnost. Při jednotlivých hodinách využívali i dramatizaci a malování obrázků. I když žáci 9.B pracovali s dětmi ze třídy, kde jsou žáci s výukovými problémy i s poruchami učení, přesto svoji úlohu splnili výtečně.

Zajímavý byl také postřeh dvou žáků 9.B, kteří po prvním společném čtení s žákem 4.A konstatovali, že jejich mladší spolužák musí být dyslektik, protože má velké

problémy se čtením. Třídní učitelka 4.A toto podezření potvrdila a přidala ještě několik praktických rad, jak s těmito dětmi pracovat.

Žáci 9.C se také snažili, ve třídě byly typy osobnosti, které mladší spolužáky svým přístupem zaujaly a spolupráce mezi nimi probíhala velmi pěkně. Byli však i žáci, kteří měli problémy s kázní mladších spolužáků i s tím, jak motivovat ke společnému čtení. Pro tyto žáky byla dvouměsíční spolupráce vyčerpávající.

Protože 9.B četla s mladšími spolužáky jednu hodinu každou středu a 9.C každý čtvrtek, viděla jsem velmi zřetelně rozdíly každé třídy v práci s žáky. Toto zjištění mě utvrdilo v tom, že se dlouholetá práce s dětmi jedné třídy vyplatila a přinesla i požadované ovoce. Další oblastí, kde se přínos ze spolupráce znatelně objevil, byly přátelské a pevné vztahy ve třídě 9.B.

Velmi kladně hodnotili dílnu čtení a vzájemnou spolupráci mladších a starších spolužáků vyučující třetí a čtvrté třídy. Poukázali na kamarádský přístup žáků devátých tříd k mladším spolužákům, i na to, že každý mladší čtenář měl osobní péči při čtení. Vyučující vyjádřili zájem o to, aby dílna čtení pokračovala i v dalších letech.

Mladší spolužáci se na vzájemnou spolupráci vždy těšili. Zajímalo je, jak bude příběh pokračovat, co nového se při práci naučí a těšili se také na vyprávění toho, co doma sami přečetli. Vzájemné čtení je natolik zaujalo, že chtěli ve spolupráci také pokračovat.

Při této aktivitě se potvrdily mé předpoklady stanovené v kapitole 1.3.4, že postupným získáváním zkušeností ze spolupráce se rozvíjí kooperativní dovednosti daných jedinců a budují vztahy ve skupině.

• **Spolupráce učitele I. a II. stupně**

Nyní bych se chtěla zabývat poslední otázkou, která řeší spolupráci učitelů I. a II. stupně. **Je potřeba získat učitele I. stupně pro spolupráci s žáky II. stupně při jejich aktivitách s žáky I. stupně?**

Získat učitele I. stupně pro spolupráci starších a mladších dětí je **klíčová záležitost**. Nejen že potřebujete získat učitele, ale také jeho žáky. Pokud učitel I. stupně spolupráci není nakloněn, svoji nedůvěru také přenáší na děti své třídy. To se samozřejmě projeví i

na chování a jednání mladších žáků. Děti jsou ustrašené, nedůvěřivé a chybí jim potřebná radost ze společné práce. A právě to může být překážkou zdravých vztahů.

Podívejme se na typy učitele a porovnejme, se kterými se bude spolupracovat nejlépe. **Učitel logotrop** je zaměřený hlavně na učivo, obsah a problematiku dané látky, Jde mu o to, aby se děti vše co nejlépe naučily a také si učivo osvojily. Kvůli svému zaměření bude ke spolupráci dětí I. a II. stupně spíše nedůvěřivý, možná skeptický. Jeho argumentem bude to, že dětem odpadnou důležité předměty.

Učitel paidotrop klade důraz na důvěru mezi učitelem a žáky, jeho prioritou je rozvíjet osobnost dětí. Tento učitel společnou práci žáků aktivně podpoří a do projektu se s radostí zapojí.

Obdobně tomu bude i u **demokratického typu učitele**, který ze spolupráce vždy vychází. S dětmi rád diskutuje a podporuje jejich vlastní iniciativu. Takový typ učitele různé projekty navrhuje nebo se do nich aktivně zapojuje.

Autoritativní typ učitele neposkytuje svým žákům potřebnou volnost, kterou při spolupráci potřebují. Vše musí mít pod kontrolou, a pokud nebude v projektu jeden z vůdčích osobností, spolupráci dětí nepodpoří.

Liberální typ učitele přenechá všechnu iniciativu na někom jiném. Děti ve své třídě ke spolupráci povzbudí, ale on sám se stane pouze pozorovatelem celého projektu. Pro něj by případná spolupráce byla činnost navíc.

Pokud budu vycházet ze získaných zkušeností, musím konstatovat, že je podpora třídního učitele pro každou akci důležitá. Setkala jsem se s vyučujícími, kteří spolupráci starších a mladších žáků podporovali. Jejich aktivní přístup i společná dohoda potřebných pravidel byla vždy velkým přínosem celé věci. Měli konkrétní podněty, jak projekt zlepšit nebo čeho se vyvarovat. Jejich mladší žáci se staršími komunikovali a na spolupráci byli připraveni.

Jiné to bylo u liberálního typu učitelů, někteří byli zpočátku velmi nedůvěřiví a do spolupráce vždy nevhodným způsobem zasáhli. Týkalo se to hlavně nedodržení domluvených pravidel, kdy vlastní aktivitou do procesu bez domluvy vstoupili. Protože s jejich nápadem nikdo nepočítal, přineslo to jen zmatek a komplikace.

Jiní učitelé přenechali všechnu aktivitu na starších dětech a do spolupráce nezasáhli ani v případě, kdy starší žáci pomoc potřebovali. Po těchto získaných zkušenostech

jsem se vždy snažila vyučujícího ke spolupráci přizvat, ovšem ne vždy jsem očekávala aktivní zapojení učitele do projektu.

Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala tématem spolupráce žáků prvního a druhého stupně v procesu učení. Mým cílem bylo vytvořit prostor pro spolupráci mladších a starších žáků při společném předávání vědomostí a upevňování dovedností. Žákům I. stupně bylo různými metodami práce umožněno získání nových znalostí, osvojení si kooperativních dovedností a zlepšení čtenářské gramotnosti. Aby byli žáci II. stupně schopni efektivně využít svůj čas, znalosti i dovednosti, byli postupně ke spolupráci vedeni. V rámci kooperace s mladšími žáky procházeli mnoha situacemi, které byli nuceni efektivně řešit. Své zkušenosti poté využívali při dalších činnostech, vedoucích ke společnému učení nebo předávání svých znalostí a vědomostí mladším spolužákům.

Důležitou součástí této práce jsou teoretické informace zabývající se kooperací, osobností žáků i učitele a učebních stylů jedince. Díky těmto vzdělávacím materiálům byla představena problematika společného učení. Zaměřila jsem se na několik výzkumných otázek, na které jsem hledala odpovědi.

Jak ovlivňuje učební styl a osobnost jedince spolupráci ve skupině. V této otázce se objevují tři základní oblasti; učební styl, osobnost jedince a spolupráce. Pokud bychom se dopodrobna těmito tématy zabývali, zjistili bychom, že přesahují rámec této práce. Proto jsem problematiku dané otázky trochu zúžila. Zabývala jsem se hlavně tím, jaké typy osobnosti dokážou aktivně spolupracovat a komu je třeba s touto dovedností pomoci. Ujistila jsem se, že introvertní typ osobnosti pracuje raději v menší skupině a je třeba ho povzbuzovat. Opačně je to u extrovertního jedince, kterého je potřeba občas v chování usměrňovat.

Druhá otázka analyzovala osobnost vyučujícího, jeho styl práce a možné ovlivnění spolupráce mezi dětmi různého stáří. Opět jsem vycházela ze získaných poznatků o osobnosti učitele a jeho vlivu na možnou spolupráci. Z výzkumu vyplynulo, že získat vyučujícího I. stupně pro spolupráci mladších a starších žáků je v této oblasti klíčová věc. Někdy se připravované projekty zastaví právě na neochotě ke spolupráci vyučujících jak prvního tak i druhého stupně. Ať už je to díky práci, která přesahuje rámec daných povinností, vztahů mezi učiteli nebo upřednostňování jiných priorit. Na základně získaných zkušeností se nabízí otázka, která by stála za další předmět

výzkumu: Jaké jsou příčiny pro nespolupráci vyučujících i žáků prvního a druhého stupně?

V akčním výzkumu bylo zkoumáno, a to z několika hledisek, do jaké míry jsou žáci II. stupně schopni předat své znalosti žákům I. stupně. Pozorovaná třída v tomto bodě uspěla velmi dobře. Dovednosti jednotlivých žáků se v průběhu různých typů spolupráce s dětmi I. stupně značně vyvíjely. Při poslední dílně čtení tak starší žáci zúročili všechny dosavadní zkušenosti a kooperativní dovednosti a potvrdili tak mnohé výzkumy, že každý žák může své předpoklady pro spolupráci budovat a intenzivně rozvíjet. Což bylo patrné i na jednotlivcích, kteří měli při prvním setkání s mladšími spolužáky velké obavy. Postupnými didaktickými kroky získávali potřebnou jistotu, kterou uplatnili při samostatném čtení s mladším spolužákem. To také bylo později vidět na porovnání dvou tříd devátého ročníku. Třída, která několikrát spolupracovala s mladšími dětmi, byla ve spolupráci výrazně lepší než ta, pro kterou tato činnost byla novou záležitostí. V závěru jednotlivých výzkumných částí vždy provádím shrnutí dané problematiky.

I když byla postupná příprava žáků na spolupráci s dětmi prvního stupně dlouhá a někdy organizačně náročná, přinesla očekávané výsledky. Žáci si nesou do svého života schopnost pracovat ve skupině, respektovat názory druhých, smysluplně se vyjadřovat a řešit vzniklé problémy v týmu. To je dobrým základem pro budoucí příležitosti, které jim život nadělí. Také zde by bylo dobré sledovat, do jaké míry byli žáci touto spoluprací ovlivněni a zda své získané dovednosti dokážou v dalším studiu uplatnit.

Z hlediska mé praxe jsem byla obohacena o zajímavý výzkum, díky kterému jsem si ověřila, že vedení dětí ke spolupráci postupně rozvíjelo jejich kooperativní schopnosti, budoval se vztah k mladším spolužákům, ochota pomoci druhému, respektovat názory druhých a srozumitelně se vyjadřovat. Zjistila jsem, že příprava různých aktivit i projektů upevnila také vzájemné vztahy žáků ve třídě.

Velký posun ve spolupráci a budování vztahů ve třídě jsem zažila také díky uplatnění jednotlivých metod dramatické výchovy ve svých hodinách. Protože žáci během vyučování společně prožívali připravené situace a řešili konkrétní morální problémy, byli lépe vybaveni reagovat na vzniklé situace při aktivitách s mladšími dětmi.

Akční výzkum ukázal skutečnost, že když se na rozvoji spolupráce dětí pracovalo již od šesté třídy, žáci byli aktivnější, pracovali pod vedením učitele, přijímali rady a poučili se z vlastních chyb. Oproti tomu žáci, kteří takovou zkušenost neměli a se spoluprací začali až v posledním ročníku, tak otevření ke komunikaci nebyli.

Do budoucna se zaměřím na popisované metody spolupráce, které se staly součástí mé metodické vybavenosti.

POUŽITÁ LITERATURA

1. HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2003
ISBN 80-7290-125-7
2. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005
ISBN 80-7367-040-2
3. HRABAL, V., HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1984
4. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 2011
ISBN 978-80-262-0043-7
5. CANGELOSI, J., S. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6
6. GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D. *Pedagogika pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002
7. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010
ISBN 978-80-7367-712-1
8. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2001
ISBN 80-246-0192-3
9. KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. Praha 7: Grada Publishing, a.s., 2007
ISBN 978-80-247-1504-9
10. KOŠTÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [online]. Praha: ČŠI, 2010 [citováno 13.června 2012]. Dostupné na WWW:
<<http://www.csicr.cz/Archive/Ctenarska-gramotnost.pdf>>
11. LANGOVÁ, M. A KOLEKTIV. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-613-7
12. LUKÁŠOVÁ, H. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010
ISBN 978-80-7367-784-8
13. MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Typologie osobnosti u dětí*. Praha: Portál, 2010
ISBN 978-80-7367-587-5
14. NEDĚLNÍKOVÁ, D. *Úvod do sociální práce se skupinou*. Ostrava: Kofoedova škola, 2004. ISBN 80-239-4030-9

15. PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997
ISBN 80-7178-146-0
16. POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů- podmínka rozvoje školy*. Praha: Agentura Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1
17. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
18. SOVÁK, M. *Biologické základy učení*. Praha: SPN, 1985
19. ŠOLC, P. *Skupinová dynamika a práce se školní třídou*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-792-5
20. TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: UK PedF., 2007. ISBN 978-80-7290-315-3
21. TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1
22. TOMKOVÁ, A., MARUŠÁK, R., PROVAZNÍK, J. *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti*. Praha: UK PedF., 2012.
ISBN 978-80-7290-582-9
23. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8
24. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005
ISBN 80-246-0956-8
25. VALENTA, J. *Učíme se komunikovat*. Kladno: AISIS, 2005
ISBN 80-239-4514-9
26. VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. A KOLEKTIV. *Pedagogika pro učitele*. Praha 7: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

PŘÍLOHY

Příloha číslo 1

Soustředění dětského pěveckého sboru

Skupinová práce

Příloha číslo 2

Projektové vyučování – Ptáci

Předávání znalostí mladším spolužákům

Příloha číslo 3

Projektové vyučování - Ptáci

První strana pracovního listu

Příloha číslo 4

Projektové vyučování - Ptáci

Druhá strana pracovního listu

Příloha číslo 5

Projektové vyučování - Ptáci

Výtvarné zpracování

Příloha číslo 6

Projekt – Les

První strana pracovního listu

Příloha číslo 7

Projekt – Les

Druhá strana pracovního listu

Příloha číslo 8

Projekt – Les

Ověření znalostí

Příloha číslo 9

Pomoc při učení

Práce s výpočetní technikou

Příloha číslo 10

Pomoc při učení

Závěrečné hodnocení hodin TV, strana 1

Příloha číslo 11

Pomoc při učení

Závěrečné hodnocení hodin TV, strana 2

Příloha číslo 12

Pomoc při učení

Závěrečné hodnocení hodin TV, strana 3

Příloha číslo 13

Pomoc při učení

Závěrečné hodnocení hodin TV, strana 4

Příloha číslo 14

Pomoc při učení

Závěrečné hodnocení hodin TV, strana 5

Příloha číslo 15

Dílna čtení 4.A a 9.B

Pracovní skupiny

Příloha číslo 16

Dílna čtení 4.A a 9.B

Čtenářský deník číslo 1

Příloha číslo 17

Dílna čtení 4.A a 9.B

Čtenářský deník číslo 2

Příloha číslo 18

Dílna čtení 4.A a 9.B

Čtenářský deník číslo 3

Příloha číslo 19

Dílna čtení 4.A a 9.B

Čtenářský deník číslo 4

Příloha číslo 20

Dílna čtení 4.A a 9.B

Čtenářský deník číslo 5

Příloha číslo 21

Dílna čtení 4.A a 9.B

Čtenářský deník číslo 6

Příloha číslo 22

Dílna čtení 4.A a 9.B

Čtenářský deník číslo 7

Příloha číslo 23

Dílna čtení 4.A a 9.B

Čtenářský deník číslo 8

Příloha číslo 24

Dílna čtení 4.A a 9.B

Čtenářský deník číslo 9

Příloha číslo 25

Dílna čtení 4.A a 9.B

Čtenářský deník číslo 10

Příloha číslo 26

Dílna čtení 4.A a 9.B

Čtenářský deník číslo 11

Příloha číslo 27

Dílna čtení 4.A a 9.B

Čtenářský deník číslo 12

Příloha číslo 28

Dílna čtení 4.A a 9.B

Čtenářský deník číslo 13

Příloha číslo 29

Dílna čtení 3.B a 9.C

Prezentace přečtených knih